



**Centro de Investigación en Alimentación  
y Desarrollo, A.C.**

**CARACTERIZACIÓN DE LOS ALUMNOS QUE  
INTERVIENEN EN LA VIOLENCIA ESCOLAR EN  
SECUNDARIAS PÚBLICAS DE SONORA**

---

Por:

Elsa Natalí González González

TESIS APROBADA POR LA

COORDINACIÓN DE DESARROLLO REGIONAL

Como requisito parcial para obtener el grado de

MAESTRÍA EN DESARROLLO REGIONAL

## APROBACIÓN

Los miembros del comité designado para la revisión de la tesis de “Caracterización de los alumnos que intervienen en la violencia escolar en secundarias públicas de Sonora”, han encontrado satisfactoria y recomiendan que sea aceptada como requisito parcial para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Regional.



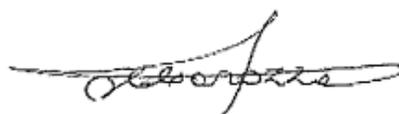
---

Dra. Martha Olivia Peña Ramos  
Director de Tesis



---

Dr. José Ángel Vera Noriega  
Asesor



---

Mtro. Julio César Carozzo Campos  
Asesor



---

MC. Ana Isabel Ochoa Manrique  
Asesor

## DECLARACIÓN INSTITUCIONAL

La información generada en esta tesis es propiedad intelectual del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. (CIAD). Se permiten y agradecen las citas breves del material contenido en esta tesis sin permiso especial del autor, siempre y cuando se dé crédito correspondiente. Para la reproducción parcial o total de la tesis con fines académicos, se deberá contar con la autorización escrita del Director General del CIAD.

La publicación en comunicaciones científicas o de divulgación popular de los datos contenidos en esta tesis, deberá dar los créditos al CIAD, previa autorización escrita del manuscrito en cuestión del director de tesis.



---

Dr. Pablo Wong Gorzález

Director General

## AGRADECIMIENTOS

Quiero manifestar mi máximo agradecimiento a las personas e instituciones que ayudaron a que este trabajo de tesis pudiera ser realidad:

Agradezco a CONACYT por brindarme la oportunidad de continuar con mis estudios de posgrado y al CIAD por el espacio y facilidades prestadas, así como los apoyos proporcionados en el marco del proyecto de investigación “Diseño y evaluación de un programa de gestión de la convivencia escolar, en base a un modelo explicativo, en secundarias públicas del estado de Sonora” subvencionado por CONACYT.

A mi comité de tesis: A mi directora de tesis Dra. Martha Olivia Peña Ramos por su incansable apoyo, motivación, entera disponibilidad y cercanía para resolver todas mis dudas. Al Dr. José Ángel Vera Noriega por su capacidad para guiar mis ideas, por enseñarme a caminar por la senda de la vida académica y encontrarse siempre en una constante búsqueda por la excelencia de sus alumnos. Al Mtro. Julio César Carozzo Campos, quien, desde la distancia y sin buscar retribución alguna, siempre se encontró dispuesto a compartir sus conocimientos, consejos y valiosas sugerencias que ayudaron a mejorar el presente trabajo. A la MC. Ana Isabel Ochoa por su tiempo y dedicación.

A toda mi familia por creer en mí, por su paciencia, por motivarme a continuar día con día y seguir avanzando; sin su apoyo incondicional, no hubiera sido posible llevar a cabo este trabajo: A mis padres Javier y Beatriz, por su cariño, comprensión y apoyo, por enseñarme el valor del esfuerzo y que todo, si se desea y se tiene un granito de fe, es posible. A mis tías, especialmente a Natalia, María Elena y Nohemí, quienes han sido fuente de estímulo para continuar con mi vida académica, así como por su apoyo incondicional y ánimo para concluir con este trabajo. A mi abuela, por sus interminables palabras de aliento, así como por su apoyo y confianza.

## **AGRADECIMIENTOS (CONTINUACIÓN)**

Agradezco de manera especial y sincera a la maestra Zobeyda Argüelles por sus aportaciones y dedicación, transmitidas a través de sus conocimientos y valiosa experiencia para el mejoramiento de este trabajo.

A mi tutora foránea (extracurricular) Psic. Tania Bornaz García, a quien ahora considero una valiosa amiga. Le agradezco su generosidad y confianza, así como su apoyo y valiosa ayuda prestada para mi mejoramiento constante como profesionalista y persona.

Este agradecimiento, lo hago extensible a todas aquellas personas que, de alguna forma, directa o indirectamente, han hecho realidad este trabajo de investigación, como los profesores que contribuyeron en mi formación, amigos, compañeros de clase y colegas de trabajo; a todos ellos muchas gracias.

## DEDICATORIA

*A Dios por darme sabiduría, salud, y entereza  
para realizar este trabajo.*

*A todos los niños y jóvenes que han sufrido violencia.*

*A mi familia, por siempre creer en mí, y apoyarme  
incondicionalmente en mis proyectos de vida.*

*A mis maestros y tutores, por enseñarme el valor  
que reside en la vida académica.*

*Al Observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela de  
Perú, por su apoyo e inspiración para la creación de ambientes  
educativos pacíficos y del mejoramiento de las relaciones de  
convivencia en las escuelas latinoamericanas.*

*A todos aquellos que con su esfuerzo mejoraron este trabajo.*

## CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS .....	viii
LISTA DE TABLAS .....	ix
RESUMEN .....	xii
ABSTRAC.....	xiii
INTRODUCCIÓN .....	1
<b>I. CAMPOS TEÓRICOS DEL ESTUDIO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR.....</b>	<b>5</b>
1.1 Investigaciones sobre la prevalencia de violencia escolar .....	5
1.2. Teorías utilizadas en el estudio de violencia escolar .....	10
1.3. Delimitación Conceptual .....	13
1.4. Formas de violencia escolar .....	17
1.5. Variables asociadas a las diferencias de los tipos de violencia escolar ejercidos y sufridos .....	20
1.6. Características de los estudiantes involucrados en la violencia escolar....	25
<b>II. UBICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>35</b>
2.1. Planteamiento del problema .....	35
2.2. Preguntas de Investigación .....	39
2.3. Justificación .....	39
2.4. Delimitaciones del estudio .....	41
2.5. Objetivo General.....	42
2.6. Objetivos Específicos .....	42
2.7. Hipótesis.....	43
<b>III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>45</b>
3.1. Población y tamaño de la muestra .....	45
3.2. Instrumentos de medida .....	47
3.3. Procedimiento para la recolección de datos .....	54
3.4. Análisis estadístico de los datos.....	54
<b>IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....</b>	<b>56</b>
4.1. Estadística descriptiva para la muestra .....	56
4.2. Análisis estadístico para la muestra total.....	57
4.3. Análisis estadístico por roles (Agresor, Víctima, Espectadores) .....	67
<b>V. DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>127</b>
5.1. Discusión .....	127
Caracterización de los agresores.....	127
Caracterización de las víctimas .....	129
Caracterización de los espectadores .....	131
5.2. Conclusiones y recomendaciones .....	140
REFERENCIAS .....	145
ANEXOS .....	146

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura</b>		<b>Página</b>
1	Modelo tríadico de Bandura	12
2	División municipal de las regiones en donde se llevó a cabo la investigación en el estado de Sonora, México.	46
3	Análisis confirmatorio para el rol de espectadores	105

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla</b>		<b>Página</b>
1	Algunas consecuencias para las víctimas, referidas de distintos autores que señala la literatura relacionada con violencia escolar.	29
2	Algunas consecuencias para los agresores, referidas de distintos autores que señala la literatura relacionada con violencia escolar.	32
3	Distribución de la muestra por tipo de región del Estado de Sonora	46
4	Análisis de frecuencia de las variables de atribución escolar con el factor de sexo. (N=2352) y niveles de significancia para los resultados de Chi-cuadrada.	59
5	Resultados de la prueba T de Student para factores dicotómicos y análisis de varianza de factores politómicos y los reactivos del IGV como variables. (N=2352).	63
6	Estadígrafos centrales y de dispersión de las variables continuas, para la muestra total (N=2352).	65
7	Estadígrafos centrales y de dispersión, y contraste de hipótesis de las variables de emociones morales con el factor de regiones (N=2352).	66
8	Estadígrafos centrales y de dispersión, y contraste de hipótesis de las variables enfrentamiento y comportamientos de victimización con el factor de regiones (N=2352).	67
9	Resultados de la prueba T de Student para factores dicotómicos y análisis de varianza de factores politómicos y los reactivos del IGV como variables (N=119).	72
10	Estadígrafos centrales y de dispersión de las variables continuas para agresores (N=119).	73
11	Conglomerados para las dimensiones de vergüenza y comportamientos de victimización (N=119).	76
12	Conglomerados para las dimensiones de empatía y enfrentamiento (N=119).	77
13	Análisis de varianza para los niveles de violencia escolar con el factor de cada una de las variables de atribución escolar, por rol (Rol 2 “moderado” N=82; Roll 3 “+ agresivo” N=32).	80
14	Estadígrafos centrales y de dispersión y contraste de hipótesis de las variables continuas para los distintos tipos de agresores como factor. (Rol 2 “moderado” N=82; Roll 3 “+ agresivo” N=32).	81

## LISTA DE TABLAS (CONTINUACIÓN)

<b>Tabla</b>		<b>Página</b>
15	Resultados de la prueba T de Student para factores dicotómicos y análisis de varianza de factores politómicos y los reactivos del IGV como variables (N=445).	88
16	Estadígrafos centrales y de dispersión de las variables continuas para víctimas (N=445).	89
17	Conglomerados para las dimensiones de vergüenza y comportamientos de victimización (N=445).	90
18	Conglomerados para las dimensiones de empatía y enfrentamiento (N=445).	91
19	Análisis de varianza para los niveles de la variable violencia escolar con cada uno de los factores de atribución escolar, calculada independiente para cada rol (Rol nivel: 1 "leve" N=160; 2 "Moderado" N=114 y 3 "+ victimizado" N=171).	95
20	Estadígrafos centrales y de dispersión y contraste de hipótesis de las variables continuas para los distintos tipos de víctimas como factor. (Rol nivel: 1 "leve" N=160; 2 "Moderado" N=114 y 3 "+ victimizado" N=171).	97
21	Análisis de frecuencia de las variables de atribución escolar con el factor sexo (N=846); y niveles de significancia para los resultados de Chi-cuadrado para espectadores.	100
22	Resultados de la prueba T de Student para factores dicotómicos y análisis de varianza de factores politómicos y los reactivos del IGV como variables (N=846) para espectadores.	102
23	Estadígrafos centrales y de dispersión de las variables continuas para espectadores (N=846).	103
24	Clúster para las dimensiones de vergüenza y comportamientos de victimización (N=220) para espectadores-defensores.	107
25	Clúster para las dimensiones de empatía y enfrentamiento (N=220) para espectadores-defensores.	107
26	Estadígrafos centrales y de dispersión y contraste de hipótesis de las variables continuas para los distintos tipos de espectadores-defensores como factor (Leve N=22, Moderado N=147, + defensor N=51).	111
27	Clúster para las dimensiones de vergüenza y comportamientos de victimización (N=254) para espectadores-evasivos.	113
28	Clúster para las dimensiones de empatía y enfrentamiento (N=254) para espectadores-evasivos.	114

## LISTA DE TABLAS (CONTINUACIÓN)

<b>Tabla</b>		<b>Página</b>
29	Estadígrafos centrales y de dispersión y contraste de hipótesis de las variables continuas para los distintos tipos de espectadores-evasivos como factor (Leve N=35, Moderado N=158, + evasivo N=61).	118
30	Clúster para las dimensiones de vergüenza y comportamientos de victimización (N=372) para espectadores-reforzadores.	120
31	Clúster para las dimensiones de empatía y enfrentamiento (N=372) para espectadores-reforzadores.	121
32	Estadígrafos centrales y de dispersión y contraste de hipótesis de las variables continuas para los distintos tipos de espectadores-reforzadores como factor. (Leve N=82; Moderado N=257; Altamente reforzador N=33).	125

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo caracterizar a los estudiantes que intervienen en la violencia escolar, en el contexto específico secundarias públicas del estado de Sonora. Centrándose en describir variables de atribución y variables continuas (que miden: niveles de violencia, roles (espectador, víctima y agresor), emociones morales, variables conductuales, socioeconómicas y conductas de riesgo), que fueron elegidas por destacar como las más importantes a través de la sistemática revisión de literatura científica sobre el tema; analizándolas desde la percepción de los estudiantes.

Se contó con la participación de 2352 alumnos, de 64 escuelas, en 18 municipios, de 4 regiones (costa, frontera, sur y sierra) del estado de Sonora, mediante un estudio de corte transversal en el ciclo escolar 2013-2014, utilizando cuestionarios de escala Likert de cinco puntos, que se analizaron con el programa SPSS 21.

Los resultados indican que cada uno de los roles tienen niveles distintos tanto en sus variables continuas como en las atributivas, siendo los mayores de edad y grado quienes asumen mayormente el rol de agresores, y los más pequeños en edad y grado quienes se posicionan en el rol de víctimas. Así mismo, la incidencia de agresoras mujeres ha aumentado según otros estudios comparativos con este trabajo, en una relación de dos hombres agresores por una mujer. Por otra parte, se observa que, entre menor involucramiento, menor será la percepción de violencia, y que la percepción del nivel de violencia presenta diferencias significativas en las distintas regiones del Estado (costa, frontera, sur y sierra).

**Palabras clave:** Violencia escolar, secundarias, adolescentes.

## ABSTRAC

This research aims to characterize students involved in school violence, in the specific context of public middle schools on Sonora state. Focusing on describing variables of attribution and continuous variables (measuring: violence levels, roles (victim, aggressor, onlookers), moral emotions, behavioral variables, socioeconomic measure and risk behaviors). Those variables were chosen by highlight as the most important through the systematic review of scientific literature on this subject; analyzing them from the student's perception.

This investigation was attended with the participation of 2352 students, into 64 school, in 18 municipalities, on four zones of Sonora's state (coast, border, south and saw), using a cross sectional study in the 2013-2014 school year through the measuring instruments evaluated by Likert scale questionnaires by five point. The data were processed using the IBM SPSS 21 program.

The results indicate that each of the roles have different levels in continuous and attributive variables, being the oldest and highest grade whom take mostly the role of aggressors, and the youngest and lowest graders whom position themselves in the role of victims. Likewise, the incidence of female abusers has increased, in a ratio of two men by a woman aggressors. Moreover, it is observed that among less involvement, they will have lower perception of violence and the perceived level of violence is significantly different in different parts of the State (coastal, border, south and saw).

**Key words:** school violence, middle schools, teenager.

## INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud reconoce que la violencia es un problema de salud pública y evidenció la necesidad imperante de caracterizar los diferentes tipos de violencia y los vínculos entre ellas, por lo que dividió en tres categorías la violencia, entre las cuales se encuentra la violencia colectiva que se evidencia en los ambientes sociales en los que se encuentran internos los contextos escolares (OMS, 2003; OMS, 1996).

Si bien, la violencia escolar se encuentra inserta en los distintos contextos sociales, las características propias de cada comunidad, la cultura, familia y escuela influyen en las agresiones y pueden constituirse tipos diferenciados de violencia (Benbenishty y Astor, 2005).

Las investigaciones sobre violencia escolar deben servir para identificar y comprender las dinámicas que se presentan con los estudiantes y en la misma institución, lo que representa una oportunidad para replantear la problemática y generar nuevas estrategias, lo cual hace necesario abordarla con nuevas herramientas de análisis y recuperación de datos que contextualicen la problemática y que ayuden posteriormente a intervenir en el quehacer educativo para reducir la graves repercusiones que tiene la violencia en los contextos escolares. De esta forma se requiere entonces analizar los principales perfiles de los involucrados, así como el contexto social en que se encuentran inmersos de manera particular.

A pesar de que la agresividad entre escolares es un fenómeno muy antiguo (Olweus, 1998), desde hace poco se comenzaron a realizar esfuerzos por analizarlo sistemáticamente, identificando una crisis en la convivencia socio-académica entre los estudiantes, denominado como violencia escolar, y que se refiere a cualquier relación, proceso o condición por la cual un individuo o un grupo social viola la integridad física, psicológica o social de otra persona (en el

contexto escolar) mediante el uso intencional, por amenaza o en efecto, de la fuerza física o el poder, contra otra persona o grupo que resulta o tiene altas probabilidades de resultar en lesiones, daño psicológico, problemas de desarrollo o de privación (Rivera, 2011, p. 20). Como lo menciona Ortega (1998) dentro de estas situaciones se establecen relaciones de dominio-sumisión en las que un/unos estudiantes se someten a otros controlándolos mediante el uso intencional de prácticas abusivas en las que se ven vulnerados los derechos humanos básicos de estas personas.

Sin embargo, se distingue diferentes características de actuaciones que asumen los alumnos en situaciones de violencia escolar, diferenciándose por tipos de involucramiento, a los cuales Olweus les ha denominado “roles” y que se describen en el “círculo del bullying”, en los que destacan principalmente 3 formas de intervención: agresores, víctimas, y espectadores (Olweus, 2005); El rasgo principal de la violencia es su carácter relacional, donde existe la necesidad de estos tres actores como mínimo para mantenerlo (Swearer, Epegale y Napolitano, 2009), y que se desarrolla dentro de las malas relaciones de convivencia escolar, en la cual se ven inmersos tanto estudiantes, docentes y directivos, como padres de familia, quienes interactúan en las escuelas y mantienen relaciones habituales mediante el intercambio comunicacional que representa una función socializadora entre sí. Esto tiene una implicación fundamental: la convivencia escolar no sólo es responsabilidad de un actor u otro, sino que es de todos aquellos miembros que pertenecen a la comunidad educativa, sin excepción (MINEDUC, 2005).

La violencia escolar no sólo resulta preocupante por su alta prevalencia dentro de las instituciones educativas, sino también por las consecuencias negativas que tiene en el clima social y el ambiente de aprendizaje (Valdés, Cebrenos, 2010), así como a la ley de silencio prevaleciente que se tiene en torno a la violencia (Bosacki, 2005). Por ello, se hace necesario realizar un trabajo analítico que permita la definición de perfiles para aproximarse a los roles o estereotipos

de los actores desde su propia percepción hacia los entornos que le son propios, así como de los contextos en que se ve rodeado el estudiante. Esto podría permitir a las instituciones educativas en un futuro, detectar oportunamente los casos de riesgo para dar solución pertinente y eficaz antes de que la problemática de violencia escolar se acreciente aún más.

La violencia alude a un problema cuya atención demanda otras formas de gobernanza, pensada como una nueva forma de intervención pública que requiere la activa y propositiva participación de un amplio conglomerado de actores que colectivamente establezcan metas, elaboren y pongan en práctica políticas, programas y otras acciones a cuestiones que, dada su complejidad, estén basadas en el consenso, la negociación y la cooperación para una sana y pacífica convivencia social (Zurita, 2014); por lo que se podría decir que es necesario educar para la paz, con el objetivo de disminuir o acabar con los efectos nocivos en las interacciones representadas con violencia.

Este trabajo de investigación se compone de cinco capítulos, cuyo contenido se presenta a continuación:

En el primer capítulo se abordan las principales investigaciones a nivel internacional, nacional y local sobre la temática de violencia escolar. A la par, se describen los principales conceptos y las formas en cómo se manifiesta (física, verbal, relacional, sexual, cibernética), y se describe la caracterización de los distintos actores que interactúan en este tipo de situaciones (agresor, víctima, espectador) abordado desde la literatura científica, lo cual, integra el marco conceptual de este trabajo.

En el capítulo segundo, se describe la finalidad del estudio, se plantean hipótesis y objetivos en congruencia con el marco teórico de este trabajo. El apartado explicita la intencionalidad de caracterizar a los alumnos que intervienen en situaciones de violencia escolar, así como la necesidad de buscar variables que

se relacionen y ayuden a clasificar los roles que asumen los alumnos en ese tipo de situaciones.

En el tercer capítulo se abordan los aspectos metodológicos del estudio, en el cual se describe a la población y las distintas etapas del estudio, especificando los instrumentos utilizados y explicando el proceso de recolección de datos y la forma en que fueron procesados.

En el capítulo cuatro se analizan los resultados de esta investigación, para cada una de las distintas etapas del estudio; primeramente, se analizan las variables atributivas y continuas para la muestra general, y posteriormente se realiza el mismo análisis para cada uno de los roles que asumen los alumnos (agresor, víctima y espectador).

En el quinto capítulo se lleva a cabo la caracterización de cada rol, en virtud de sintetizar los resultados obtenidos y compararlos con la literatura científica. Así mismo se lleva a cabo una discusión de los principales resultados obtenidos y su relación con las hipótesis propuestas en esta investigación. Finalmente, se presenta las conclusiones más relevantes y se incluyen algunas recomendaciones o sugerencias respecto a futuras líneas de investigación.

## **I. CAMPOS TEÓRICOS DEL ESTUDIO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR**

En este apartado se describen algunas de las principales investigaciones sobre la prevalencia de la violencia escolar, así como las teorías más utilizadas en su estudio; además, se integra la delimitación conceptual de los términos relevantes para este estudio, así como una descripción de las variables asociadas a los distintos tipos de violencia ejercidos y sufridos, y de los distintos roles (víctimas, agresores y espectadores), tanto conceptualmente, como de sus características y consecuencias encontradas en la literatura científica.

### **1.1 Investigaciones Sobre la Prevalencia de Violencia Escolar**

Se ha hablado mucho sobre violencia y acoso escolar, falsamente vendido como “bullying”, en donde los medios de comunicación masivos señalan “incrementos de notoria relevancia” en criminalidad, disruptividad y violencia en las escuelas” (Félix, Soriano y Godoy, 2009), sin embargo, no existe apoyo teórico que sustente que se haya producido tan dramático incremento en la violencia escolar (Furlong y Morrison, 1996; Burns, Dean y Jacob-Timm, 2001). A pesar de eso, ha servido para que se le tome la debida importancia y relevancia social para su estudio, ya que había sido minimizada por tratarse por muchos años como una forma relacional entre pares. Por su parte, Berger y Lisboa (2009) reiteran el consenso de investigadores e interventores acerca de la complejidad del fenómeno de agresividad entre pares, así como la necesidad de crear marcos integrales para comprenderlo mejor.

## **Investigaciones a Nivel Internacional**

Las primeras investigaciones al respecto dentro del contexto escolar fueron llevadas a cabo por Olweus desde 1973 en Noruega, por lo que pasó a ser llamado 'el padre' de este tipo de análisis. En 1998, Olweus constató que los alumnos más jóvenes y más débiles eran quienes declaraban haber estado más expuestos a la agresión en ese país (Noruega). Esto mismo sucedía en el resto de Europa, como lo señalan Abramovay (2006) y Sánchez y Ortega (2010), cuyos estudios coincidían en que la concentración de agresores se sitúa en edades entre los 13 y 15 años de edad, mientras que para las víctimas predominan edades entre los 10 a los 14 años. En investigaciones realizadas en Portugal, Brasil y Lisboa se señala que tanto agresores como víctimas se agrupan en comunidades que suelen ser pequeñas, pero que tienen una ocurrencia frecuente y recíproca entre sí (Abramovay, 2006; Sebastião, 2009).

En estudios europeos, específicamente en Inglaterra y Suecia, se encontró que entre el 7 al 11% de los estudiantes eran agresores, pero que entre el 6% al 17% eran víctimas (Solbeg y Olweus, 2003; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, entre otros, 1999). Estudios realizados por el Defensor del Pueblo (2000), en España, señalan que un 33% se reconoce como víctima de insultos, un 4.1% de agresiones físicas y un 0.7% de amenazas con armas, con respecto a los agresores, un 40.9% reconoce haber insultado, un 6.6% han agredido físicamente y un 0.3% haber amenazado con armas. La mayoría de los estudios señalan que la mitad de los estudiantes no están involucrados en relaciones de acoso escolar, pero que sí funge el papel de observadores (Bacchini, entre otros, 2009; Juvonen, entre otros, 2003).

Autores como Defensor del Pueblo (2007), Hoyos y otros (2005), Ortega (1997) citados en Garaigordobil & Oñederra (2009), señalan que los agresores perciben en sus compañeros básicamente tres conductas: no hacer nada, animarlo o

ayudarle en las agresiones, y sólo un pequeño porcentaje de ellos responde que lo rechazan por su conducta o que le tienen miedo.

### **Investigaciones a Nivel Nacional (México)**

En México, a pesar de que desde los años 70's se estudiaba el tema, no fue hasta los 90's cuando los estudios sobre violencia y acoso escolar presentan una mayor relevancia para su estudio dentro de la investigación científica a nivel nacional. En una primera instancia, las investigaciones eran de índole cualitativa y se enfocaban principalmente en educación básica, en las cuales se describían las actitudes del personal escolar y sus alumnos ante distintas situaciones de violencia escolar, según Barragán Ledesma (2010), Chagas Dorrey (2005), Prieto García (2005), Vázquez Valls (2005), citados en Castillo y Frías (2014). Mientras que los estudios de índole cuantitativo se centran en analizar la prevalencia del fenómeno en las escuelas (Castillo Rocha y Pacheco Espejel (2008), SEDF-UIC (2008), Velázquez Reyes y Pérez González (2007), Joffre Velázquez y otros (2011), citados en Castillo y Frías (2014).

La violencia escolar en México se ha incrementado considerablemente en los últimos años. Según cifras de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) de 2011 a 2013, el porcentaje de estudiantes que dijo sufrir algún tipo de violencia pasó del 30% al 40% (CNDH, 2013, CGCP/124/13). Prieto y Carrillo (2009), señalan que la violencia escolar en México es un problema que contamina la interacción de los estudiantes e impacta en las acciones educativas.

Estudios del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) señalan que un 11% de los alumnos reconocen haber participado en peleas, 43.6% dice que en las escuelas les han robado, 14% de ellos señalan haber sido lastimados por otro alumno, y 13.6% acusan recibir burlas de sus compañeros (INEE, 2006). Otros estudios como el de Castillo y Pacheco (2008), mencionan que el 52.8% de los

estudiantes de secundaria referían sufrir de apodosos ofensivos, 48.8% de insultos, 22.2% golpes y 22.9% de exclusión social. Los casos de abuso sexual representan el 14% de las denuncias que son realizadas por maltrato físico-escolar, siendo la mayoría de abuso o hostigamiento entre los propios alumnos y en proporciones menores con maestros o trabajadores no docentes (Ortega, 2005). De acuerdo con la SEP y la UNICEF en datos presentados por la Secretaría de Seguridad Pública (2012) en su publicación de “Violencia escolar: apoyo comunitario como propuesta de prevención”, señala que el 90% de los alumnos que cursaban sexto de primaria y tercero de secundaria, habían sufrido algún tipo de agresión por parte de otros estudiantes.

Prieto, Carrillo y Castellanos (2009), en su investigación realizada en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, encontraron que la indisciplina, disrupción, incivilidad y violencia escolar han ganado presencia en el campo de la investigación educativa. Por su parte, Rodulfo, Solis y Lozano (2011), en su estudio de secundarias en Ciudad Juárez, Chihuahua, mostró que la incidencia de los distintos tipos de acoso y abuso sufrido por las víctimas, tiene correlación con factores de riesgo y protección que inciden en los ambientes de aprendizaje y la convivencia escolar.

Los golpes directos, seguido por conductas consideradas por ellos como maltrato, abuso sexual y otras, son las expresiones más comunes. Cerca del 25% de las víctimas manifiesta haber sufrido violencia en la escuela, sin precisar la forma o el perpetrador. De lo anterior, debe asumirse que el riesgo de violencia en las escuelas es una realidad en el país (Loredo y otros, 2008).

A partir de la problemática mencionada en México se elaboró un Programa Nacional de Convivencia Escolar SEB-SEP (2014), el cual, entre otras cosas se encarga de la legislación en materia de convivencia, seguridad y violencia escolar en el país. En uno de los más recientes eventos del Marco de la Convivencia Escolar realizado en junio del 2014, señala que se cuenta en nuestro país con

más de 20 leyes estatales en dichas temáticas. Para los tres rubros que contemplan las legislaciones, algunos estados las han adecuado para sí: Las legislaciones estatales para “la seguridad escolar” fueron puestas en marcha por el estado de Chihuahua en 2004; Tamaulipas, Sonora, Nayarit, Puebla y Campeche en el 2014. En cuanto a las legislaciones estatales sobre “acoso y violencia escolar” para el estado de Veracruz en el 2011; Yucatán, Michoacán, San Luis Potosí, Nuevo León, Hidalgo y Oaxaca en el 2013. Y, por último, en cuanto a las legislaciones estatales para “la convivencia libre de violencia” se encuentra la ciudad de México desde el 2012; Michoacán y Guerrero en el 2013. Estas leyes, en general se centran fundamentalmente en dos aspectos: la descripción conceptual de los fenómenos de violencia escolar y sus normativas para la convivencia escolar pacífica, y la incorporación de sanciones que se adjudicarán a quienes realicen alguna falta. Desde esta perspectiva, la violencia escolar demanda mayor atención hacia las formas de intervención pública en su activa y propositiva participación (Zurita, 2014).

### **Investigaciones a Nivel Regional (Sonora)**

En cuanto al estado de Sonora específicamente, Valdés, Carlos y Vera (2012), observaron en su investigación realizada en el estado, que, un 22% de estudiantes de secundaria reconocieron llevar a cabo frecuentemente conductas violentas en la escuela contra sus compañeros y un 30.9% de manera ocasional, lo que muestra la alta prevalencia de este fenómeno en nuestro entorno.

Así mismo, el estudio realizado por García, Preciado y Gil (2012), en la ciudad de Navojoa, sobre el nivel de violencia o bullying en secundarias, en el que se utilizó el cuestionario para la detección de abusos entre compañeros, muestra que la violencia se da significativamente en los contextos escolares mayormente utilizando violencia verbal/psicológica/relacional durante el recreo o extra clases. Otro estudio igualmente en Sonora en secundarias, realizado por Miranda (2013),

concluye que a mayor victimización mayor es el abuso. Donde se describe que el 26.2% de los alumnos dicen haberla pasado mal alguna vez en la escuela y un 2.4% frecuentemente la pasa mal, en el cual los hombres representan mayoría para el rol de agresores con una proporción de 5 a 1 respecto a la participación de las mujeres.

Algunos de los casos de acoso escolar conocidos viralmente por las redes sociales, son los ocurridos en la capital del estado, Hermosillo. Uno de ellos es un video grabado en un celular por uno de los alumnos secundaria; muestra como uno de los alumnos aprieta el cuello de una de sus compañeras hasta dejarla inmóvil, situación en la cual no intervino autoridad escolar alguna (extracto de noticia presentado por el canal de televisión CNN el 23 de diciembre del 2013 a las 10:00 hrs). Así mismo, otro caso en donde un alumno era asediado por sus compañeros, igualmente en una escuela secundaria al norte de la misma ciudad, el cual llegó fatídicamente a su desenlace cuando la víctima decidió suicidarse tras no soportar el acoso escolar infringido, el cual se ve expresado en notas, cartas y dibujos encontrados en su libreta escolar (extracto de noticia del 22 de octubre del 2013 obtenido de periódico Excelsior).

Uno de los problemas sustanciales reside en la insuficiente participación de la ciudadanía en la prevención y denuncia del delito, debido a la cultura cívica aún limitada para la adopción de los valores de la legalidad por parte de la comunidad, como bien se menciona en el Programa Estatal de Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia 2012-2015 para el estado de Sonora.

## 1.2. Teorías Utilizadas en el Estudio de Violencia Escolar

Algunas de las teorías más utilizadas para el estudio de la violencia en las escuelas se pueden dividir en dos enfoques analíticos (Díaz, 2002):

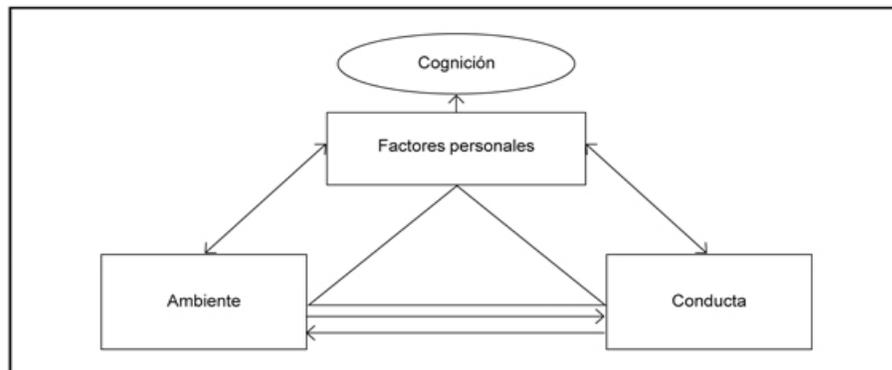
El primero tiene que ver con teorías relacionadas con el individuo y sus conductas instintivamente agresivas; ejemplo de estas teorías encontramos a la teoría de la genética de la conducta de autores como Galton, Marazziti, Mikezek, Ferris y Raine, que tiene que ver con patologías, donde toma vital importancia el juego de la genética y la herencia con la conducta agresiva; teoría de la frustración de Dollard, Miller y la escuela de Yale, vincula los comportamientos agresivos en una relación causal directa con la frustración; teoría etológica de Lorenz o Freud, donde la conducta se basa en reacciones o impulsos biológicos inconscientes; teoría de la señal-activación de Berkowitz o Bolwby, que trata sobre la antelación a la pérdida por medio de la frustración que se traduce en activación emocional agresiva; teoría psicoanalítica de Freud, la cual tiene una parte sobre la reacción conductual ante el bloqueo de la libido y la incapacidad de liberar tensiones acumuladas.

Por otra parte, se encuentran las teorías relacionadas con el medio ambiente y los contextos en que se desenvuelve un individuo: entre las teorías de este enfoque se encuentra: teoría ecológica de Bronfenbrenner de 1979, sobre la interconexión sistémica de los contextos en que interactúa un individuo con su medio; teoría de la interacción social de Geen, en la que el ambiente afecta a la persona y ella al ambiente; teoría sociológica de Rousseau, Galtung, Fromm o Horney, sobre la conducta agresiva como producto de la estructura sociocultural, política y económica; teoría del aprendizaje social de Skinner, sobre la conducta por observación e imitación; teoría socio-cognitiva de Bandura, que analiza la autoeficacia social en torno a la conducta, en donde se interpretan las conductas agresivas en función de los entornos cercanos al individuo y su interrelación con elementos psicosociales de códigos culturales y su auto-regulación mediante procesos cognitivos (Lodeiro, 2001).

Sin duda, cada una de estas teorías han aportado y siguen aportando valiosa información al campo de la investigación de la violencia escolar. Sin embargo, para el concepto del presente trabajo se toma con mayor relevancia la teoría socio-

cognitiva de Bandura (ver figura 1), ya que está acorde con los objetivos que se plantean, y ayuda con mayor precisión a comprender y explicar los resultados derivados de la caracterización de roles en situaciones de violencia escolar desde una perspectiva psicosocial, ya que como la teoría socio-cognitiva señala, las creencias de autoeficacia pueden llegar a ser un factor de protección en la representación conductual (Bandura, 2001). La autoeficacia en este sentido, es entendida como una creencia o expectativa de una persona sobre su capacidad para actuar de manera que pueda acceder a sus metas trazadas (Bandura, 1995). De esta forma, el modelo de Bandura, podría entenderse como la relación conductual de la conducta finalmente asumida con las creencias de autoeficacia, las cuales a su vez, dependen de la experiencia, de otros modelos de conducta, de persuasión del entorno así él, y de la evaluación de su estado físico/emocional, que encausan a dos constructos básicos que pueden ser auto-estimulantes o auto-desvalorizantes; es decir, tener una alta creencia de autoeficacia, lleva a patrones de conducta al éxito de la meta trazada; por el contrario, creencias de autoeficacia bajas, llevan a patrones de conducta de fracaso.

Figura 1. Modelo trídico de Bandura



Fuente: Osorio y Pereira (2011).

Algunas de las investigaciones más recientes que utilizan esta teoría se encuentran la de Gini, Pozzoli y Hauser (2011), Pöyhönen y otros (2010), y la de Thornberg y otros (2012); cuyos análisis se basan en la valoración de la autoeficacia social sobre la conducta, en los cuales encontraron que a mayor nivel de autoeficacia asumiendo el rol de defensor, servía como un factor

motivador hacia la ayuda de las víctimas, mientras que los niveles de autoeficacia bajos se asumían roles de no intervención o asociado a espectadores pasivos.

### 1.3. Delimitación Conceptual

Por todo lo anterior, se requiere comprender los términos asociados a la convivencia escolar no pacífica para desentramar la complejidad de los fenómenos que en esos se reflejan; por lo que a continuación se describen los términos más importantes que se estarán utilizando a lo largo de este trabajo.

#### **Violencia Escolar**

La violencia escolar es definida como aquel fenómeno en el que inciden otros, es decir, se refiere a cualquier forma de actividad violenta dentro del marco escolar (SEP, 2014). Por lo que dentro de la violencia escolar inciden otro tipo de agresiones como el bullying, acoso escolar, cyber bullying, entendido este último como el daño repetido e intencionado ocasionado a través de medios electrónicos (Patchin e Hinduja, 2006), entre otras. Rivera (2011) califica la violencia escolar como un hecho social, el cual puede ser entendido como cualquier relación, proceso o condición por la cual un individuo o grupo social viola la integridad física, psicológica o social de otra persona; uso intencional, por amenaza o en efecto, de la fuerza física o el poder, contra otra persona, grupo o comunidad, que resulta o tiene altas probabilidades de resultar en lesiones, daño psicológico, problemas de desarrollo o de privación.

Para la Organización Mundial de la Salud la violencia escolar es entendida como las acciones realizadas en las escuelas que, por acto directo u omisión, ya sea en grado de amenaza o efectivo, tiene la intencionalidad de dañar al otro (un individuo, grupo o comunidad) o que cause o tenga muchas probabilidades de

generar lesiones, muerte o daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (Krug, Dalhberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2003). Por su parte la ley para la prevención, protección, atención y erradicación de la violencia escolar en Hidalgo (2013) en su artículo 4° conceptualiza a la violencia escolar como una conducta agresiva, intencionada, repetida y sistemática con el objeto de asustar y/o someter a alguien de manera psicológica, verbal, física o sexual y/o por exclusión social, presentándose entre uno o más miembros de la comunidad educativa, que pone en riesgo la convivencia escolar pacífica.

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico en 1999 concluye que “la violencia es una realidad presente en la cotidianidad y se manifiesta desde el simple desconocimiento por el otro cuando no se responde a su pregunta, cuando no se reconoce su cuerpo en el espacio, cuando su nombre nunca es pronunciado, hasta el golpe de autoridad, el uso del conocimiento y la edad para someter, la pretensión de subyugar a los aparentemente más débiles a una voluntad ajena a sus deseos, o el disparo que elimina el contrario, hay un enorme y desafortunado diapasón de acciones que son nuestra cotidianidad” (IDEP, 1999, p. 12); aunado a esto, menciona que “no se trata, pues, de decir que la escuela es un manicomio, ni una cárcel, ni un cuartel, pero con poco esfuerzo se podría pensar que tiene un poquito de cada cosa” (IDEP, 1999, p. 18); Por su parte Castro (2007), afirma que la violencia no es exclusiva de un espacio o contexto determinado, sino que surge en lugares donde se tengan las condiciones propicias para su existencia; “La violencia, incluso la más brutal y sanguinaria, tiene siempre y en cualquier caso una dimensión simbólica, referida a las condiciones de emergencia o al ejercicio de sus posibilidades o realización” (Flores, 2009, p. 211). De esta forma “La violencia como todo fenómeno humano desborda la definición unilateral de un concepto, porque en rigor, la violencia es una acción, y no solo un nombre que se le asigne a ciertos hechos. En toda violencia hay siempre una lógica, sin embargo, esta lógica no se refiere a la coherencia deductiva posible del pensamiento consigo mismo, sino de determinadas lógicas de acción sobre las cuales se instalan las decisiones

humanas” (Flores, 2009, p. 215). Por su parte para Flores (2009), la violencia escolar representa un fenómeno complejo y multirreferencial más que solo un simple hecho social.

Uno de los problemas para solucionar la violencia escolar es que su naturaleza implica diversos factores en los que llegan a incidir agresiones y actos criminales que influyen en la inhibición de los procesos de aprendizaje y daña el clima escolar perjudicando a la comunidad escolar en conjunto (Casassus, 2003).

### **Acoso Escolar**

El acoso escolar para Olweus (1993), se produce debido a la exposición reiterada y repetitiva de acciones negativas y violentas que sufre un alumno y que son perpetradas por otro alumno con mayor poder (físico, psicológico, social). Algunos autores puntualizan que el acoso escolar tiene la intención reiterada de hacer daño a la víctima sin que esta haya provocado al agresor, lo cual resulta problemático, ya que la noción de provocación implica cierta connotación de la violencia (Harris y Petrie, 2003).

El acoso escolar es comúnmente referido a maltratos físicos (hacia la persona o sus pertenencias), maltratos indirectos llamados también relacionales referidos a la exclusión y aislamiento social con el fin de perjudicar las relaciones con otros (Rigby, 2008), o bien puede ser maltrato de tipo verbal entre alumnos de diferente fuerza o nivel, entre maestros, directivos y personal que incida en el complejo escolar así como entre estos actores: alumnos-maestros, director-maestros, alumnos-director, etc.. Baron y Richardosn (1994), citado en el LXI análisis del Comité del Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (Comité CEAMEG) (2011), hacen alusión a que es cualquier forma de conducta cuyo objetivo es dañar o herir a otro ser vivo que no desea sufrir ese trato, en el que, se agrega falta de disposición del afectado para

participar como objeto de dicha agresión. Otros autores llegan a diferenciar entre acoso maligno (intencionalidad de herir o hacer sufrir) y no maligno (juego), en función de la intencionalidad de causar daño (Rigby, 2008).

Blaya divide el acoso en dos tipos: de relación directa o indirecta con la víctima. Es indirecta cuando las agresiones van en torno al aislamiento y exclusión social, y directa cuando tienen afectaciones físicas (Blaya, 2005). Sea de una forma u otra, el acoso escolar afecta negativamente el clima escolar y de relaciones interpersonales.

## **Bullying**

El término “bullying” del holandés bull que, aunque no determinista se asocia su traducción al español como torear, y es referido a estos mismos actos del acoso escolar especificando que es entre alumnos del mismo nivel o grado y que se caracteriza por tener tres componentes principales: la prevalencia durante un tiempo prolongado, debe ser intencional a provocar un daño a la persona y debe existir un desequilibrio de poder en desigualdad de condiciones entre pares, es decir, se trata estructuralmente de un abuso de poder entre iguales en la escuela (Ortega, 1998; Olweus, 1993).

Este desequilibrio de fuerzas es un requisito primordial para poder comprender la relación de poder sistemática y asimétrica (Smith y Sharp, 1994), ya que la finalidad de éste es provocar daño de forma repetitiva con desigualdad de poderes (Farrington, 1993), en el cual se practica un abuso persistente de esas desigualdades de poder (Rigby, 2002). Sin embargo, como lo señala Olweus (1993) y lo retoma Rigby (2008), sí hay peleas entre alumnos con fuerzas o poderes asimétricos y si se llevan a cabo de forma esporádica pueden entenderse como “amistosas” y no catalogarse como bullying, o bien, pueden ser comprendidas como figuras de violencia distintas en el caso de que se dé la

situación bajo fuerzas equiparadas. Por su contraparte, algunos autores sostienen la idea de que el término debe ser definido por los propios actores, ya que dependerá de su concepción de las reglas sociales implícitas y explícitas de los simbolismos y de los roles que los alumnos asuman (Espinosa y otros, 2009). Se debe de tomar en cuenta que la asimetría de poder caracteriza al bullying, ya que cuando las fuerzas son equiparables conforma una figura de violencia diferente.

Si bien, el fenómeno del “bullying” es lo más sonado últimamente como problema escolar debido a las concentraciones de su estudio y a la difusión masiva de los medios de comunicación, el “bullying” solo representa uno de los diferentes tipos de violencia que se presentan en las instituciones escolares (Ortega, Del Rey, Mora Merchán, 2001).

Las diferencias entre estos conceptos residen en la respuesta del alumno y la interpretación que se le da a esta. Por ejemplo, cuando el alumno en las investigaciones señala “alguna vez”, puede ser interpretado como maltrato o violencia; sin embargo, si elige “con frecuencia” existe la tendencia a categorizarlo como acoso escolar o bullying, debido a la concepción que se tiene sobre estos en el sentido de su carácter repetitivo, sistemático y de intencionalidad hacia causar daño o perjuicios contra otros (Dato, 2007).

#### 1.4. Formas de Violencia Escolar

La violencia escolar tiene diversos factores causales-explicativos que llevan a poder analizar cómo estos comportamientos violentos, de acoso o bullying que tienen algunos alumnos para con sus compañeros, inciden negativamente en las relaciones socialmente aceptadas en las que se desenvuelven los individuos. Por ello, a continuación, se describen los distintos tipos de violencia que son presentados en el ámbito educativo.

## **Violencia Física**

La violencia física es aquella manifestada por comportamientos que implican la confrontación inmediata. Puede clasificarse en directa e indirecta; la directa es aquella cuyo objetivo es causar daños corporales con golpes, patadas, bofetadas, puñetazos, heridas, etc.; y de forma indirecta relacionada al daño, menoscabo, ocultación o retención/robo de las pertenencias de otra persona (Wolke, Woods, Bloomfield y Karstadt, 2000).

Este tipo de violencia representa la más visible, usualmente descubierta ya que deja marcas que son fácilmente detectables por las personas, sin embargo, no es la única forma de violencia, aunque inicialmente se consideraba así.

## **Violencia Verbal**

Este tipo de violencia es referida al empleo de apodos, mofas, insultos y habladurías (Monclús & Saban, 2006), así como amenazas verbales como burlas, rumores maliciosos, hostigamiento, etc. (Wolke, Woods, Bloomfield y Karstadt, 2000); poner sobrenombres descalificativos, y cualquier tipo de desvalorización y humillación realizada de forma verbal. No deja rastros de la violencia ejercida, pero sus repercusiones psicológicas son de gran impacto para el ánimo y emociones de quien lo sufre.

## **Violencia Relacional**

Por otra parte, la exclusión social, intimidación, bloqueo, coacciones, estigmatizaciones, etc. representan parte de lo referido a violencia relacional (Wolke, Woods, Bloomfield y Karstadt, 2000). Estos tipos de violencia constituyen “lo que no se ve” y, por lo tanto, no es de fácil detección.

## **Violencia Sexual**

Contempla desde tocamientos no consentidos hasta relaciones sexuales con consentimiento, así como miradas y/o palabras lascivas, etc. (Lacasse, Purdy y Mendelson, 2003).

## **Violencia Cibernética**

Se refiere al tipo de violencia ocasionada mediante el envío o publicación de material dañino como una forma de agresión social, utilizando medios tecnológicos como el Internet (Varela y otros, 2011). Puede ser considerado como un subtipo de bullying utilizando formas electrónicas de contacto (Smith, 2006).

Según el Estudio Mundial de la Violencia contra los niños en 2005, el ciber-acoso es una forma de violentar psicológicamente a una persona utilizando recursos como cámaras fotográficas, celulares, portales web, correo electrónico, chats, juegos en línea y redes sociales cibernéticas (Facebook, Twitter, MySpace, Flickr, Skype, LinkedIn, Youtube, Blogs), entre otras, con el fin de magnificar el poder del maltrato del agresor sobre la víctima (Herrera y otros, 2013). Las agresiones son por tanto visuales o escritas, e integran todos los distintos tipos de violencia exceptuando la violencia física.

Es preciso señalar que uno de los tipos de violencia antiguamente asociados es el de la violencia psicológica, sin embargo, no se describe anteriormente, debido a que se debate que no se debe considerar propiamente una categoría, sino que es más una consecuencia psico-emocional implícita que se encuentra en todos los diferentes tipos de violencia descritos anteriormente. Radica en acciones, omisiones o actitudes cuyo objetivo es provocar daño emocional (Serrano, 2006).

### 1.5. Variables Asociadas a las Diferencias de los Tipos de Violencia Escolar Ejercidos y Sufridos

Estudios como el de Hoyos, Aparicio, Heilbron & Schamun, (2004) indican que la forma en que asumen la experiencia de maltrato será de acuerdo al rol que desempeñan (agresor, víctima, testigo, agresor-víctima) y a otras características como el sexo, la edad, y el contexto donde se vive, entre otras.

En cuanto a los roles asociados al sexo, no se encontraron estudios que indiquen una diferencia frente al riesgo de verse involucrado en una situación de violencia escolar (Seals y Young, 2003), sin embargo, algunas investigaciones indican que si bien la problemática de la violencia escolar no excluye a mujeres ni hombres, los tipos y dinámicas de ejercerla son diferenciados (Galen y Underwood, 1997; Salmivalli y Kaukiainen, 2004, Lee, 2009); por una parte, algunos resultados indican que las mujeres son mayormente propensas a ser víctimas y que el tipo de violencia ejercido es de tipo relacional para agredir psicológicamente (Valadez, 2007).

Entre los 7 y los 14 años de edad se presentan las actitudes más violentas según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). De acuerdo con estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México ocupa el primer lugar internacional en casos de acoso escolar que representa una de las expresiones más extremas dentro de la violencia escolar entre estudiantes de secundaria (CNDH, 2013, CGCP/124/13). Como afirman Ghiso & Ospina (2010), las prácticas escolares se construyen en una sociedad que está acostumbrada a soportar el maltrato, la intimidación, y el acoso ejercido por los individuos más poderosos, reforzando representaciones sociales que justifican la agresión.

Lo que respecta al contexto social, se hace una diferenciación entre lo rural y lo urbano, denominándolos tipos de población en este trabajo. Algunos estudios coinciden con el hallazgo de que aquellos estudiantes que pertenecen a la

población rural, tienen menor probabilidad de vivir situaciones de violencia escolar en comparación con los alumnos que se encuentran en poblaciones urbanas. Dichas diferencias se asocian a los modelos de no violencia reproducidos culturalmente a través de las interacciones sociales (que suelen ser más cercanas en lo rural) y el fomento de valores, diferenciando la forma de vida y de las interacciones sociales de los alumnos pertenecientes a poblaciones urbanas (Salas, Hogas, Casacci, Medina, Carreras y García, 2007; Claps y Vidal, 2011; Pizarro, 2012;).

A continuación, se presenta una descripción general de algunos factores de riesgo y protección categorizados dentro de los elementos individuales que han sido asociados en la presencia de violencia escolar según diversa literatura científica.

### **Factores Individuales**

Las características individuales como las biológicas, cognitivas, motoras, las relaciones con pares, la condición de estatus (SEP/UNICEF, 2009), el acceso a armas, alcohol y drogas, la exposición a violencia de los medios de comunicación y contextos en los que se vive, asimilaciones de factores políticos, culturales y sociales interrelacionados entre sí, baja tolerancia a la frustración, hiperactividad, depresión, estrés, dificultad para controlar la agresividad, poca capacidad de empatía, bajo autoconocimiento y autoestima y la identificación con modelos de agresión y rebeldía aprendidos por video juegos y medios de comunicación, entre otros, juegan un rol importante en la ocurrencia de violencia escolar (Yunes y Zubarew, 1993).

A pesar de que la problemática de violencia escolar es multifactorial, la literatura al respecto señala reiterativamente tres variables de emociones morales: las habilidades relacionadas con la empatía, la vergüenza y la culpa; las cuales

representan factores importantes que inciden como variables psicosociales en el individuo que influyen en las actitudes tomadas frente a situaciones de violencia escolar. Se dice que el éxito escolar funge como un factor de bienestar que trae como consecuencia un auto-concepto escolar positivo (Wegner, y otros, 2010).

## **Empatía**

Se basa en la propuesta de Davis (1980), en donde se explora la empatía como componente afectivo y cognitivo, tomándose como un importante factor situacional. Conceptualmente se refiere a la comprensión de los sentimientos de los demás, que, culturalmente se traduce en una simple frase “ponerse en los zapatos del otro”, o ponerse en el lugar de otro; lo cual fomenta la interacción social y actúa como moderador de las relaciones interpersonales (Guzick, Dorman, Groff, Altermatt y Forsyth, 2004; citado en Toledo, Gutiérrez y Pardo, 2013). Es referido también a una habilidad asociada al entendimiento de las emociones y contextos de los demás (Di Blasio y Salmivalli, 2009). Forma parte de un indicador indirecto influenciado por situaciones sociales que se ve afectado por las situaciones de violencia escolar (Gauleja y Taboada, 1994).

Algunos estudios señalan la existencia de una diferencia marcada por género, en cuanto a que las mujeres tienen más altas puntuaciones en empatía que los hombres y cuya correlación entre empatía y acoso escolar es moderada (Nolasco, 2012). En España algunos de los programas de intervención para el acoso escolar se basan en la convivencia escolar, específicamente en la empatía como un factor pro-social que ayuda a pensar e inhibir la violencia escolar (Leganés, 2013). Por una parte, los estudiantes que fungen roles de agresores-víctimas y de observadores no participante presentan menor grado de empatía que las víctimas, por lo que, entre menor empatía, menor es el grado de moderación conductual según datos encontrados por Toledo, Gutiérrez y Pardo (2013). Otros estudios como el de Trach y otros (2010), en su estudio sobre

empatía, concluye que a mayor edad menor es el grado de empatía hacia las víctimas, debido, según ellos, a la prolongada exposición de eventos violentos en la escuela.

## **Vergüenza**

El análisis de esta variable se centra en el entendimiento de los procesos que los estudiantes enfrentan en torno a la vergüenza y la culpa en la agresión y victimización, por provocar actos socialmente no aceptados (Ahmed, 2001).

La culpa se refiere a los juicios emitidos en contra de acciones que realizó una persona y que constituyen emociones negativas y dolorosas que conllevan al arrepentimiento, autocastigo o reparación del daño ocasionado (Reidl-Martínez y Jurado, 2007).

Por otra parte, la vergüenza representa igualmente juicios contra uno mismo, pero que se generan por situaciones en las que se socavan los valores propios y en la que intervienen sentimientos de degrado o falsas esperanzas de lo que debería ser y no es, vista como algo negativo de sí mismo ante los demás, lo que ocasiona cohibición ante otros, baja autoestima y auto-respeto, miedo, temor al rechazo, etc. (Teroni y Deonna, 2008).

Estas dos variables son asociadas a emociones morales relativas a la autoconsciencia, a partir de la autoevaluación y autorreflexión debido a actuaciones prohibidas, entendidas como malas o injustas, de poca o nula aceptación social (Mercadillo, Díaz y Barrios, 2007). Tienen relación con componentes de motivación moral y emocional, que funcionan como factores para infligir daño, o, por el contrario, para actuar ante situaciones violentas en pro de la víctima (Caurcel y Ameida, 2008).

Se ha observado que entre los estudiantes victimizados se experimentan sentimientos intensos de vergüenza, culpa e inferioridad (Zabaraín & Sánchez, 2009). Los estudios revelan poca diferenciación de los niveles de sentimientos de culpa y vergüenza referidos entre hombres y mujeres, sin embargo, los hombres indican en mayor medida no tener este tipo de emociones al maltratar a otros o por no defender a las víctimas (Haro, García y Reidl, 2013).

Así mismo, los estudiantes que muestran o se involucran en las agresiones presentan una moral menor en contraste con quienes no asumen este tipo de conductas (Krettenauer y Eichler, 2006). De esta forma, los alumnos agresores muestran menor sentido de culpa y vergüenza (Jolliffe y Farrington, 2011).

### **Comportamientos que Disminuyen o Aumentan el Riesgo de Sufrir Violencia Escolar.**

Algunas de las conductas que asumen los alumnos en situaciones de violencia escolar se encuentran asociadas a comportamientos que pueden aumentar o disminuir el riesgo de sufrir violencia escolar, y como tal, pueden llegar a ser considerados como déficits o habilidades de socialización (Ortega y Del Rey, 2005); dichas conductas en pro o contra de las agresiones sugieren el uso de recursos personales y sociales con el objetivo de hacer frente a esas situaciones, según resultados encontrados en el estudio sobre victimización escolar de Povedano, A., Hendry, L., Ramos, M., y Varela, R. (2011). Resulta preciso señalar que, algunos de los comportamientos asumidos, se pueden deber a la percepción de desprotección de las víctimas, donde éstas, asumen un rol de agresión a los demás, configurando una imagen ante los demás de agresor, o de “reputación antisocial” (Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteagudo y Torregrosa, 2012, p. 60).

## **Tipos de Enfrentamiento**

A partir del conflicto escolar se suscitan situaciones que ayudan al desarrollo tanto cognitivo, social como personal de los alumnos, ayudándolos a aprender sobre el cómo resolver conflictos y adquirir herramientas para hacerlo (Cassidy y Long, 1996); sin embargo, también se crea el momento idóneo que puede desembocar en situaciones de violencia, por lo que saber reaccionar ante este tipo de situaciones que llegan a ser estresantes para algunos alumnos, puede contribuir a la prevención o disminución de las agresiones. Se pueden reconocer al menos cuatro tipos de enfrentamiento: Directo, revalorativo, emocional, y evitativo (Ando, 2002; Cassidy y Long, 1996). En el estudio de Ando (2002) sobre la relación entre la salud mental, los estilos de afrontamiento y estados de ánimo, concluye que existe una relación entre estos tres factores, sin embargo, los resultados indican que primeramente utilizar los recursos de enfrentamiento cognitivo, si pueden controlar sus emociones a la par, pero, de no poder tener un control sobre sus emociones, el afrontamiento será emocional.

Otros estudios como el de González, Valdéz, González-Arriatia y Velasco (2012), sobre cómo afrontan los adolescentes mexicanos el malestar depresivo, indican que aquellos que utilizan mayormente herramientas derivadas de formas de afrontamiento positivas, orientadas a la solución de conflictos pacíficamente, sufrirán menos y tendrán mayor bienestar comparados con quien opta por formas de afrontamiento negativas (enfrentamiento directo). Dichas formas de afrontamiento negativas y las dificultades interpersonales se asocia a depresión y suicidio (Sheung-tak y Chan, 2007 citado por González y otros, 2012).

### **1.6. Características de los Estudiantes Involucrados en la Violencia Escolar**

Dentro del contexto de las instituciones educativas se reúnen los actores y agentes que principalmente conforman los organismos sociales. Los agentes

socializadores fundamentales son la familia, la escuela y externamente los medios de comunicación, que, en sus niveles de socialización se encuentran en primarios, secundarios e influyentes respectivamente (Dolores, 2011).

La misma esencia de los centros escolares es que las personas involucradas en éstos se organicen e interactúen entre sí para formar contextos en los cuales se desarrollen y compartan sus habilidades, destrezas y aprendizajes mutuos, sin dejar de lado el convivir con los demás en espacios y momentos recreativos, dentro de ambientes integrales y saludables para el ser.

Sin embargo, la convivencia negativa en las redes y vínculos interpersonales entre los actores involucrados afecta a todos los miembros pertenecientes a determinada comunidad y en ámbitos escolares puede llegar a tener repercusiones en los ambientes de aprendizaje. Desde esta perspectiva la convivencia y el aprendizaje conforman una causalidad circular al condicionarse e interrelacionarse mutuamente.

Es importante reconocer que entre los actores involucrados en la violencia escolar existen múltiples características y grupos que se pueden categorizar, ya que dichos actores asumen diferentes roles frente a una situación de violencia (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996). Entre los actores principales de los primeros estudios solo se consideraba una relación binaria entre agresor y víctima (Chaux, 2009; Duncan, 1999), pero recientemente se ha encontrado en diversos estudios que la relación de violencia escolar requiere otro actor, por lo que se describen las Víctimas o Acosados, los Victimarios o Agresores y los Espectadores u Observadores.

Por lo que a continuación se explica en qué consiste cada uno los roles asociados a la violencia escolar (víctimas, agresores y espectadores), en el que se incluye la caracterización teórica que integra las cualidades conductuales y socioemocionales, y un listado de las posibles consecuencias que pueden presentar los alumnos en cada rol asumido.

## **Víctimas**

Las víctimas son quienes reciben las acciones negativas/agresiones por parte de sus compañeros de escuela. Ortega (2000) realiza una clasificación de los diferentes tipos de víctimas o agredidos que pueden ser clasificados como: víctimas provocativas, las cuales se refieren a alumnos muy interactivos y participativos que pueden llegar a generar cierto recelo entre sus compañeros; los escolares integrados al sistema educativo, se refiere a los alumnos muy sensibles que mantienen buenas relaciones con el profesorado; los socialmente débiles o sobreprotegidos, ya sea por los mismos maestros, por sus tutores/familia o alguna otra persona que pueda brindar este sentir de seguridad a los alumnos; víctimas con algún tipo de hándicap o incapacidad que se exprese con alguna diferencia o rasgo particular que los haga ser vulnerables; y alumnos que pertenecen a un grupo social diferenciado, esto referido al tipo de violencia de connotación xenófoba.

De esta forma se dice que “Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Hablamos de acción negativa cuando alguien inflige, de manera intencionada, o intenta infligir malestar a otra persona” (Olweus, 2003, p. 2). Otras formas aplicables para referirse a una víctima pueden hacer referencia a una persona que se siente coaccionada, degradada, abusada, humillada, intimidada, asustada o amenazada (Monks, Smith, Naylor, Barter, Ireland, 2009).

## **Características**

Por su parte Olweus (1993), clasifica a las víctimas en pasivas (solo sufre la agresión, no responden a ataques o insultos); mientras que Díaz-Aguado (2006), los caracteriza por ser inseguros o ansiosos, más sensibles que los demás; sumado al perfil de Estell, Farmer & Cairns (2007), que los describe como

tranquilos, cautos, indefensos, suelen ser rechazados ubicados al margen de las redes sociales, regularmente con opiniones negativas hacia sí mismos y de baja autoestima, frecuentemente sintiéndose ridiculizados, avergonzados o estúpidos; y por otra parte, las víctimas provocadoras (si incurren igualmente en la agresión) y se caracterizan por sus tendencias a reaccionar agresivamente y ser ansiosos, pudiendo presentar problemas de concentración, irritabilidad y tensión, así como hiperactividad; aunque estas últimas denominadas como víctimas agresivas estadísticamente representan un grupo más reducido (Estévez y otros, 2010). Sea cual sea su tipo, en general suelen tener sentimientos de impotencia y vergüenza al ser ridiculizadas o exhibidas públicamente por el/los agresores.

Las víctimas usualmente son personas que se muestran indefensas ante las agresiones y con alto sentido de culpabilidad, son aisladas psíquicamente y tienen problemas de comunicación, son retraídos y no hablan sobre sus temores a pesar de que desconocen cómo parar las intimidaciones. Presentan trastornos psicossomáticos o alimentarios, dolores de cabeza, ansiedad, nerviosismo, depresiones, pérdida del sueño, soledad, temor al rechazo social, y desconfianza, así como también pueden llegar a ser impulsivos, desafiantes y con idealizaciones suicidas, carentes de autocontrol y autorregulación emocional. Sin embargo, pueden tener habilidades como la inteligencia, habilidades sociales, académicas o laborales, con personalidad carismática y de aceptación grupal, y ante las agresiones llega a presentar retraimiento y silencio (Herrera, 2013).

## **Consecuencias**

A continuación, se enlistan algunas de las consecuencias que pueden llegar a sufrir las víctimas de violencia escolar, las cuales se destacan o son mayormente referidas por diversos autores que hablan sobre la temática de violencia en la escuela (Ver Tabla 1).

Tabla 1. *Algunas consecuencias para las víctimas, referidas de distintos autores que señala la literatura relacionada con violencia escolar.*

CONSECUENCIAS	AUTOR(ES)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intimidación</li> <li>• Exclusión</li> <li>• Problemas psicológicos y sociales</li> <li>• Dificultades en la convivencia y en la adaptación social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Jiménez y Lehalle, 2012;</li> <li>*Lila, Herrero y Gracia, 2008;</li> <li>*Ledley, 2006;</li> <li>*Romera, Del Rey y Ortega, 2011</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas psicossomáticos</li> <li>• Ideación suicida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Gini &amp; Pozzoli 2009</li> <li>*Hinduja y Patchin, 2010;</li> <li>*Olweus, 1993;</li> <li>*Gruber y Fineran, 2007;</li> <li>*Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld y Gould, 2007</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rechazo a asistir a la escuela</li> <li>• Disminución del desempeño académico</li> <li>• Involucramiento en acciones violentas</li> <li>• Ansiedad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Rigby, 2003;</li> <li>*Baeza, y otros, 2010</li> <li>*Dempsey y Storch, 2008;</li> <li>*Gladstone, Parker y Malhi, 2006;</li> <li>*McCabe, Antony, Summerfeldt, Liss y Swinson, 2003</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depresión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Lisboa &amp; Koller, 2009;</li> <li>*Roth, Cole y Heimburg, 2002;</li> <li>*Storch y otros, 2004;</li> <li>*Smith, 2004</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baja autoestima y auto concepto negativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Cobo y Tello, 2008;</li> <li>*Elliot, 2008</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soledad/ timidez</li> <li>• aislamiento social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Sharp, y otros, 2000;</li> <li>*Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010;</li> <li>*Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Daños físicos, materiales, psicológicos y vulneración de derechos fundamentales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*United Nations, 1988</li> <li>* Rivera, 2011</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesiones físicas/ Problemas de desarrollo o de privación</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Daños comportamentales: incapacidad de resolver problemas interpersonales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Jiménez y Lehalle, 2012;</li> <li>*Lila, Herrero, y Gracia, 2008</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exclusión y estigmatización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Carter &amp; Feld, 2004</li> </ul>

*\*Nota: Elaboración propia.*

## **Agresores**

El agresor hace alusión a quien empieza el ataque, que, de ser de forma activa y reiterada durante un periodo de tiempo, podría llegar a suscribirse bajo el término de bullying según el caso y sus características específicas que se han mencionado con anterioridad. Los agresores saben consciente o inconscientemente que al violentar a sus compañeros consiguen un mayor nivel de poder dentro de las relaciones sociales (Kulig, Hall & Kalischuk, 2008). Los agresores conscientes son quienes tienen conocimiento de sus actos y aun así continúan la agresión; los agresores pasivos o inconscientes son quienes inducen o dirigen a sus seguidores para que realicen la agresión sin que éste se involucre directamente, solo siendo la mente maestra; y agresores-víctimas quienes abusan de otros por ser abusados (Kulig, Hall & Kalischuk, 2008).

## **Características**

Los agresores suelen distinguirse por sus conductas de provocación y agresión en contra de sus compañeros y en ocasiones contra personas adultas como su familia o profesores, entre otros. Pueden categorizarse por su imperiosa necesidad de dominación hacia otros, así como por su impulsividad. Suelen ser ansiosos e inseguros, y disfrutan de tener el control y dominio sobre los demás (Olweus 1998), así como de pertenecer a grupos sociales integrados cuya tendencia figura en estar entre los líderes de éstos (Farmer, Petrin, Robertson, Fraser, Hall, Day, y Dadisman, 2010; Witvliet, Hofelich, Hinman, y Knoll, 2010)

Son personas frías, sin empatía ni respeto hacia los demás, sin control emocional o conductual frente a la frustración, conflictos y/o problemas. En ocasiones presentan celos, envidia, egoísmo o resentimiento hacia los logros de los demás, necesitando especial reconocimiento, buscando ser aceptado o temido por los demás (Herrera, 2013). Son repetidores de grado escolar y de edad superior a la

media de la clase, fuertes físicamente, perciben poco apoyo y supervisión parental, suelen tener opiniones positivas sobre sí mismos, tienen un pequeño grupo de amigos seguidores que lo apoyan y presentan cierto grado mayor de popularidad que las víctimas (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007; Olweus, 2005). Su papel es dominar y ejercer violencia sobre la víctima.

Según Rodríguez (2005) citado en Albaladejo (2011), los agresores presentan cuatro necesidades básicas: la necesidad del protagonismo; la necesidad de sentir superioridad y poder; la necesidad de ser diferentes y la necesidad de llenar un vacío emocional.

### **Consecuencias**

A continuación, se enlistan algunas de las consecuencias que pueden llegar a sufrir los agresores que se ven envueltos en situaciones de violencia escolar, las cuales se destacan o son mayormente referidas por diversos autores que hablan sobre la temática de violencia en la escuela (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Algunas consecuencias para los agresores, referidas de distintos autores que señala la literatura relacionada con violencia escolar.*

<b>CONSECUENCIAS</b>	<b>AUTORES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autolesiones</li> <li>• Problemas psicosomáticos</li> <li>• Conductas desmedidamente agresivas y antisociales</li> <li>• Involucramiento en acciones violentas o comportamientos disruptivos</li> <li>• Uso lúdico de sustancias nocivas</li> <li>• Repercusiones en la salud física y mental</li> <li>• Sintomatología psicótica</li> </ul>	<p>*Gini &amp; Pozzoli 2009</p> <p>*Jares, 2001; Cerezo, 2000</p> <p>*Rigby, 2003;</p> <p>*Baeza, y otros, 2010</p> <p>*Arseneault, Bowes &amp; Shakoor, 2010</p> <p>*Hinduja y Patchin, 2010;</p> <p>*Olweus, 1993;</p> <p>*Gruber y Fineran, 2007</p> <p>*Lisboa &amp; Koller, 2009</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideación suicida</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad de relación con los demás</li> <li>• Delincuencia</li> <li>• Dificultades para el cumplimiento de normas</li> <li>• Auto concepto negativo y baja autoestima</li> <li>• Poca empatía para con los demás</li> <li>• Insensibilidad/ falta de sentimiento de culpabilidad, crueldad</li> <li>• Ira/impulsividad y baja responsabilidad</li> <li>• Soledad</li> </ul>	<p>Sharp, y otros, 2000</p>

*\*Nota: Elaboración propia.*

## **Espectadores**

Si bien ya hablamos de las víctimas y agresores, éstos no son los únicos tipos de actores involucrados en un altercado violento, sino que se encuentran también los espectadores u observadores, quienes, a pesar de no estar directamente involucrados en la situación, pueden llegar a influir para que continúe o cese la agresión en cierta medida. (Harris y Petrie, 2003), y debe tenerse especial cuidado al momento de diferenciarlos, ya que no siempre se les puede tildar de cómplices ya que existen distintos tipos según su nivel relacional y situacional.

Por ello Olweus (2001), los clasifica como: seguidores, aquellos que no empiezan la violencia pero toman parte activa y se encuentran de parte del agresor; los partidarios, quienes no toman parte activa, pero muestran un apoyo abierto hacia la situación; los espectadores falsamente neutrales, quienes no toman partido ya que conciben que “lo que sucede no me incumbe o no va conmigo”; los posibles defensores, aquellos que piensan que es necesario ayudar a la víctima, pero no lo hacen; y finalmente los defensores, a quienes no les gusta lo sucedido y ayudan a la víctima o al menos lo intentan.

Por su parte Trianes (2000) los caracteriza en función del grado de involucramiento: observador activo, quien apoya abiertamente al agresor pero que no ejerce violencia; observador pasivo, quien refuerza indirectamente la violencia (ejemplo, burlarse o reírse de la agresión); el observador pro-social, quien intenta y/o ayuda a la víctima; el observador que solo ve lo ocurrido.

### **Características**

Los espectadores pueden pasar de la aceptación hasta el rechazo del agresor o la víctima dependiendo del tipo de participación en el acto. Su participación suele ser motivada por rasgos de amistad, respeto o responsabilidad hacia la situación, miedo, diversión, desconsideración como un problema o egoísmo (Smith, 2005), y a los mecanismos de interacción que se derivan de situaciones socio-afectivas, entre otros (Piñero-Ruiz, 2010). Sin embargo, pese a cualquier postura que decida tomar el espectador, esta representará el soporte de la formación, mantenimiento o disolución del episodio de violencia.

## **Consecuencias**

Algunas de las consecuencias mayormente asociadas con este rol las describen Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004) y Smith (2005) citadas a continuación:

- Sentimiento de malestar
- Miedo
- Confusión
- Cambio de rol hacia agresor o víctima
- Sumisión
- Pérdida de empatía
- Desensibilización
- Insolidaridad
- Interiorización de conductas antisociales y delictivas
- Sentimiento de culpabilidad

Por todo lo anterior, se puede decir que uno de los puntos más importantes en el entendimiento y caracterización de los roles se encuentra debido a los cambios de roles que se pueden suscitar en situaciones de violencia escolar o maltrato entre pares.

## II. UBICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se plantea el problema de investigación, así como las preguntas, hipótesis, objetivos (general y específicos) que guían el presente trabajo. Así mismo, se incluye la justificación del estudio y su delimitación por temporalidad, topológica, y de factores del estudio.

### 2.1. Planteamiento del Problema

La violencia escolar repercute en altos costos derivados del tratamiento de problemas psicológicos, físicos o materiales a causa de este tipo de situaciones que ponen en riesgo el desarrollo social; por lo que minimizar la victimización y las situaciones de violencia en general, tienen el potencial no solo de generar beneficios tanto para los sectores públicos como privados derivados del ahorro de los costos antes mencionados, sino de mejorar significativamente la salud emocional de las personas, mejorando los niveles de bienestar percibidos por ellos, lo que podría resultar en el incremento de la productividad del país (Valadez, 2008).

A nivel mundial, entre los 7 y los 14 años de edad se dan las conductas más violentas; en 2013, México se posicionó como N° 1 en violencia en secundarias entre los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (CNDH, 2013; CGCP/124/13). Se dice que entre más grandes mayor será la agresión, especialmente en la adolescencia, ya que representa un momento crítico en el desarrollo de la personalidad para el desenvolvimiento (Thomas y Bieman, 2006).

Es importante reconocer que entre los actores involucrados en la violencia escolar existen múltiples características y grupos que se pueden categorizar. Los actores principales son el agresor (quien empieza el acoso escolar de forma activa y reiterada por un periodo de tiempo) y el agredido (quien es la víctima). Ortega (2000), realiza una descripción de los diferentes tipos de víctimas: Víctima provocativa (alumnos muy interactivos), Escolares integrados al sistema educativo (sensibles, mantienen buenas relaciones con el profesorado), Socialmente débiles (sobrepotejados), Víctimas con un hándicap (con alguna diferencia o rasgo que los hace vulnerables) y Alumnos que pertenecen a un grupo social diferenciado (violencia con connotación xenófoba). Sin embargo, éstos no son los únicos tipos de actores involucrados, sino que son igualmente importantes los actores denominados por D. Olweus (2001), como: seguidores (no empiezan la violencia, pero toman parte activa); partidarios (no toman parte activa, pero muestran un apoyo abierto hacia la situación); espectadores (no toman partido, lo que sucede no me incumbe, no va conmigo); posibles defensores (piensan que es necesario ayudar a la víctima, pero no lo hacen); defensores (no les gusta lo sucedido y ayudan a la víctima o lo intentan).

Cualquier actor puede cambiar su rol al ocurrir una transformación situacional (González y Bornaz, 2015), ya sea de víctima a agresor, de agresor a víctima, de seguidor a agresor, entre otros. Esta problemática, de no ser afrontada, puede llegar a presentar repercusiones en los alumnos tales como: rechazo a asistir a la escuela, disminución del desempeño académico, ansiedad y depresión, retraimiento, baja autoestima, intentos de suicidio (Cobo y Tello, 2008; Elliot, 2008), e incluso se puede llegar a generar más violencia, ya que como menciona un dicho popular español “violencia engendra más violencia”. Se debe recordar que además de esto, el problema de la violencia escolar representa un foco de atención en el que se pueden incubar otros factores de riesgo social como problemas conductuales y delictivos (Olweus, 1998).

Existe un argumento que señala que los distintos tipos de violencia y las formas de ejercerla dependen en gran medida del contexto social en el que se suscitan, donde cada rol requiere una forma diferenciada de afrontarla (Doménech e Íñiguez, 2002), por lo que se vuelve importante analizar las características de los alumnos que intervienen en la violencia escolar, no solo a partir de modelos internacionales, sino de modelos a nivel regional, que permitan conocer y reconocer las diferentes perspectivas de los alumnos respecto a las características relacionadas que influyen para que se suscite, cese o prevenga este fenómeno.

Actualmente, a nivel investigación se reconoce que la violencia escolar en general parte de un proceso grupal en el que se ven envueltos numerosos alumnos (Wiens y Dempsey, 2009), por lo que estudiar las características, formas de interacción y las posibles consecuencias que estas situaciones puedan ejercer sobre cada uno de los estudiantes que asumen un rol, ya sea activo o pasivo de participación en la misma se vuelve muy importante, debido a que las conductas de agresión entre pares en la escuela, se expande por medio de “contagio social” (Olweus, 1993), dentro del cual, el reforzamiento y modelamiento de estas conductas asumen un papel primordial, ya que pueden ayudar a continuar o suprimir este tipo de eventos.

En un estudio de Thomas y Bierman (2006), se analizan los factores demográficos asociados a la violencia escolar, indican que el desarrollo de comportamientos violentos en los alumnos puede deberse en parte a la exposición de niveles altos de violencia en las aulas. Por su parte, Simmons, Dash, Tehranifar, O’Donell y Stueve (2006), señalan que a menor grado de violencia se exponen los alumnos, menor es el grado de expresiones violentas. Esto puede deberse a la percepción de los alumnos con su medio ambiente, ya que la exposición a ambientes violentos e inseguros requiere de formas para sobrevivir física y emocionalmente (Tello, 2005), por lo que, de no contar con

recursos para sobrevivir estas situaciones, se desarrollan conductas de maltrato hacia otros, convirtiéndose así en un agresor (Valadez, 2008).

Así mismo, en un estudio de Gini, Pozzoli y Hauser (2011), resaltaron la importancia del estudio de las competencias morales, dividiéndolas en cognitivas y emocionales; en su estudio se analizaron las competencias morales para agresores, defensores y víctimas dentro del contexto de maltrato entre pares, realizado con niños de 9 a 13 años edad. Haro (2014), resalta al respecto que no se han explorado las emociones morales en un contexto escolar de violencia, lo que hace necesario abonar más a este tipo de análisis, ya que, en esta etapa de transición de la adolescencia en específico, representa un momento crítico en el desarrollo de las emociones morales para el desenvolvimiento social (Chacón, Yáñez y Cruz, 2011).

Como se puede apreciar hasta este punto, en la literatura científica sobre la violencia escolar se señalan algunas variables que inciden en los roles que asumen los alumnos, como son: sexo, edad, turno, grado, tipo de población, región, conductas de riesgo y nivel de bienes, a las cuales se les denomina “variables atributivas” para conceptos del presente estudio; además, existen otros factores de índole psicológico que se han relacionado con los tipos de roles que se asumen, como son: vergüenza, empatía, enfrentamiento y victimización, en este estudio a estos factores se les denomina “variables continuas”. Lo anterior deja ver que se necesita analizar y comprender más profundamente los distintos factores de riesgo y protección que pueden estar incluidos en situaciones de violencia escolar (Salmivalli y Voeten, 2004), donde se integren las percepciones de los alumnos y se analicen los roles que ellos están asumiendo, para posteriormente poder crear programas que puedan prevenir y disminuir el grado de violencia en las instituciones escolares.

## 2.2. Preguntas de Investigación

- I. ¿Cuál es el nivel de violencia escolar percibido por los alumnos, comparativamente por región en Sonora (frontera, sierra, sur y costa)?
- II. ¿Cuáles son las variables atributivas que caracterizan a cada uno de los roles que asumen los alumnos en la violencia escolar?
- III. ¿Cuáles son las variables continuas que caracterizan a cada uno de los roles que asumen los alumnos en la violencia escolar?

## 2.3. Justificación

El desarrollo regional tiene lugar en el momento en que confluyen estrategias de impacto local y regional en las que se busca la apropiación social para su progreso, desde lo económico hasta sus prácticas relacionales cotidianas en busca de la paz y el bienestar.

Desde esta perspectiva, el clima y la calidad de las relaciones sociales pueden llegar a influir visiblemente en un sano desarrollo. La escuela, como parte de este contexto en el cual conviven e interactúan las personas desde que son niños hasta su juventud, se convierte en un lugar propicio en el cual es vital potencializar las habilidades socializadoras mediante su función formativa y de incorporación de códigos socio-culturales positivos.

Lo anterior conduce a plantear una convivencia en la escuela que ayude a desarrollar habilidades sociales y de interacción pacífica, redefiniendo las interrelaciones desde una concepción de involucramiento pacífico y de desarrollo individual y social, que sea reflejado no solo en la escuela, sino en la comunidad a la que pertenece; la cual constituye un dispositivo de transmisión socio-cultural, como un sistema estratégico, ya que confluyen procesos de articulación social que permiten transmitir no solo habilidades relacionadas al conocimiento

académico, sino también de dinámicas y aprendizaje relacional para la convivencia con los demás ya que es un espacio de preparación hacia la incorporación de los alumnos a la sociedad.

En el fortalecimiento a uno de los pilares de la UNESCO para la educación en el Siglo XXI, que es el aprender a convivir (Delors, 2001), y en apoyo a los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo en México sobre un país por la paz y seguridad que garanticen el respeto y protección de los derechos humanos, así como a la erradicación de la discriminación (PND 2013-2018), resulta necesario vivir en espacios que garanticen ser libres de violencia, lo cual es de vital importancia, no solo para la convivencia democrática, sino para el bienestar social y psicológico (Páez & Martin-Beristain, 2011), donde la escuela se vuelve un lugar propicio para la promoción de la convivencia y prevención de la violencia (Chaux, 2003).

Existe un argumento que señala que la violencia es una actitud aprendida y, por tanto, susceptible de ser controlable (Zaczyk, 2002), lo que hace necesario caracterizar a los actores que intervienen en este tipo de situaciones disruptivas que alteran la paz escolar, a través de un análisis desde la perspectiva estudiantil de forma regional, ya que no todas las formas de violencia son igualmente probables en todos los contextos sociales (Doménech e Iñiguez, 2002). Por otra parte, el análisis de las emociones morales como lo son: culpa, vergüenza y empatía, fungen como indicadores empíricos de comprensión ante las actuaciones de violación a las reglas morales (Nunner, 2007), que pueden ayudar a comprender las diferencias conductuales de los alumnos en función de los roles que asumen en situaciones como el acoso escolar (Malti y Krettenauer, 2013), así como del procesamiento en sus juicios morales que estimulan a su actuación en pro o contra de este tipo de eventos.

Las implicaciones de este trabajo podrían abonar al Programa Nacional de Convivencia Escolar SEB-SEP (2014) en su legislación de la convivencia, seguridad y violencia escolar en México y específicamente para las convenidas

en el Estado de Sonora, donde hasta el día de hoy solo existe una legislación en materia de convivencia escolar, quedando un vacío en cuanto a las temáticas de seguridad y violencia en las escuelas secundarias.

La viabilidad del trabajo reside en que se contó con la información necesaria para su realización, como parte de un proyecto mayor denominado: Diseño y evaluación de un programa de gestión de la convivencia escolar, con base en un modelo explicativo, en secundarias públicas del estado de Sonora, el cual, fue subvencionado por CONACYT; por lo que se tuvieron recursos económicos y humanos necesarios.

#### 2.4. Delimitaciones del Estudio

Los límites de la investigación se presentan principalmente por tres aspectos: topológicos, ya que los recursos son limitados para realizar un estudio en todo el estado, por lo que solo se tomó una muestra representativa; por otra parte, está el aspecto cronológico, ya que se delimitaron dos años para llevar a cabo la investigación y presentar resultados; y finalmente las limitaciones derivadas de la estructura del estudio. Por lo que a continuación se describen ambos aspectos:

Topológicos: Secundarias Públicas del Estado de Sonora (1°, 2° y 3°). Un grupo de cada grado por escuela. Turnos matutinos y vespertinos, con un total de 64 escuelas. Por niveles: 1° = 937, 2° = 717, 3° = 691.

Cronológicos: Se delimitaron dos años para llevar a cabo la investigación y presentar resultados, por lo que es un estudio de corte transversal en el ciclo escolar 2013-2014

De estudio: La muestra y estructura transversal para el estudio es de corte no experimental por lo que no se buscan relaciones de causa-efecto, sino que es de

índole descriptivo de una población en un momento dado, lo que facilita sugerir hipótesis etiológicas y estima la prevalencia de la violencia escolar, mas no determinar factores de riesgo o protección ya que no se establece una secuencia temporal de estudio en dichos factores.

Así mismo, los instrumentos utilizados recolectan datos acerca de la realidad auto-reportada por los alumnos y puede no estar sujeta a la realidad vivida o percibida por otros participantes del entorno escolar.

## 2.5. Objetivo General

Describir las variables atributivas y continuas que caracterizan los roles que los estudiantes asumen en situaciones de violencia escolar, en secundarias públicas, así como el nivel de violencia percibido, diferenciándolo por regiones en Sonora.

## 2.6. Objetivos Específicos

- I. Identificar los diferentes roles que asumen los estudiantes de secundaria en situaciones de violencia escolar.
- II. Describir el nivel de violencia escolar, comparativamente por regiones (frontera, sierra, sur y costa).
- III. Relacionar las variables atributivas y continuas para posteriormente elaborar una caracterización de los roles que asumen los estudiantes en situaciones de violencia escolar.

## 2.7. Hipótesis

- I. El nivel de violencia escolar percibido presenta diferencias significativas por región en Sonora (frontera, sierra, sur y costa);
- II. Las variables atributivas inciden con diferencias significativas en el tipo de rol asumido por los alumnos, en situaciones de violencia escolar;
- III. Las variables continuas inciden con diferencias significativas en el tipo de rol asumido por los alumnos, en situaciones de violencia escolar.

### III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se llevó a cabo una investigación de tipo cuantitativo-descriptivo de corte transversal post facto por medio de instrumentos de medición evaluados a través de cuestionarios, porque:

- i. El estudio es de tipo cuantitativo debido al objetivo y preguntas del estudio que están en función de un análisis descriptivo-comparativo de las características de los roles que los alumnos asumen en situaciones de violencia escolar y la cantidad y tipos de violencia percibida, lo que permite realizar un análisis de las relaciones entre variables.
- ii. Se pretende medir la autopercepción del alumno en cuanto a violencia escolar, por lo que la técnica del auto reporte se considera como la mejor opción para llevar a cabo este objetivo, pese a que, como lo indica Griffin y Gross (2004), puede ser una técnica que presente problemas de validez, pero estos pueden ser verificados con distintos análisis de validez de sus escalas de medición.
- iii. El tipo de estudio de corte transversal post facto se utilizó debido a la naturaleza del estudio de violencia escolar. Por una parte, derivado del hecho que el trabajo de tesis delimita un tiempo máximo para su presentación, así como de recursos para llevar a cabo otro tipo de estudio de corte longitudinal; y un trabajo de tipo post facto debido a que “se trata de una investigación en la cual no se tiene control directo sobre las variables independientes, ya que sus manifestaciones ya han ocurrido o porque son inherentemente manipulables” (Kerlinger, 1988, p. 394).

### 3.1. Población y Tamaño de la Muestra

Participaron en el estudio un total de 2352 estudiantes de secundarias públicas del estado de Sonora, con edades comprendidas entre los 11 y 17 años de edad. El análisis fue realizado con alumnos de 64 escuelas secundarias públicas de índole tanto técnicas (Federación) como generales (Estado) dentro del estado de Sonora, México (Véase en la tabla I de Distribución de alumnos por tipo de región del estado de Sonora).

Debido a las distancias geográficas del objeto de estudio, se decidió utilizar el tipo de muestra probabilístico bietápico, en donde el estudiante representa la unidad de análisis y las escuelas la unidad de muestra.

Se seleccionó la muestra bajo la tarea de obtener representatividad en todo Sonora, la cual es equiparada,  $x^2=0.82$ . Para cuestión de los análisis por regiones o regiones del estado, estas fueron divididas según la distribución de los 18 municipios seleccionados, y se nombraron como: frontera, costa, sur y sierra (ver Tabla 3 y Figura 2).

Figura 2. División municipal de las regiones en donde se llevó a cabo la investigación en el estado de Sonora, México.

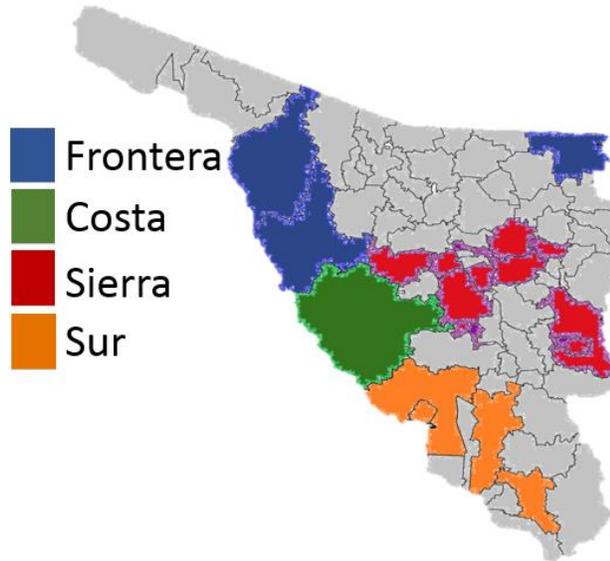


Tabla 3. *Distribución de la muestra por tipo de región del Estado de Sonora*

Regiones	N	Porcentaje
1-Costa (Hermosillo)	709	30.1%
2-Frontera (Caborca, Pitiquito, Agua Prieta)	578	24.6%
3-Sur (Obregón, Guaymas, Empalme, Navojoa)	784	33.3%
4-Sierra (Mazatán, Sahuaripa, Moctezuma, Huépac, Cumpas, Ures, Baviácora, Rayón, Carbó, Huásabas)	281	11.9%
<b>Total</b>	<b>2352</b>	<b>100%</b>

\*Nota: Se presentaron dos datos perdidos lo que representa el 0.1% de la muestra.

Criterios de inclusión: Para poder ser incluidos en la muestra debían de ser estudiantes de escuelas secundarias del estado de Sonora, teniendo una edad promedio entre los 11 y 17 años, así como pertenecer a alguna de las escuelas seleccionadas aleatoriamente para el estudio.

Criterios de exclusión: Se excluyeron aquellos alumnos que estuvieran por fuera del rango de edad de entre los 11 y 17 años, a aquellos que no consentían participar en el estudio y a aquellos alumnos que no estuvieran adscritos a la escuela y aulas seleccionadas al azar para el estudio.

### 3.2. Instrumentos de Medida

A continuación, se describen los instrumentos de medida que fueron utilizados en esta investigación, los cuales se dividen en cinco categorías: 1. “Niveles de violencia”, que se integra por: escala general de violencia e IGV (índice general de violencia). 2. “Roles”, compuesto por: roles asociados al acoso escolar, conductas agresivas hacia pares, escala de victimización. 3. “Emociones morales”, integrado por cuestionario de empatía y manejo de la vergüenza. 4. “Variables conductuales”, compuesto por comportamientos que incrementan y decrementan el riesgo de ser victimizado y la escala de los tipos de enfrentamiento. Finalmente, la categoría 5. “Variables de atribución”, integrada por cuestionario sociodemográfico, indicador de conductas de riesgo y el indicador de nivel de bienes.

#### **Niveles de Violencia**

Esta categoría es representada por la escala general de violencia, la cual se desglosa en una pregunta dividida en cinco reactivos, en donde se pretende conocer el nivel de violencia entre los distintos actores escolares (entre alumnos, entre maestros, de alumnos a maestros, de maestros a alumnos y entre otras personas de la escuela), así mismo, se añade el IGV, el cual es obtenido de la escala anteriormente señalada.

#### **Escala General de Violencia**

Escala de Valdés (2013), evalúa el nivel general de violencia que existe en las escuelas entre: alumnos, profesores, de alumnos a profesores, de profesores a alumnos, y entre otras personas de la escuela.

## **IGV – Índice General de Violencia**

Es un indicador derivado de la sumatoria de las cinco variables de la escala general de violencia.

## **Roles Asociados a la Violencia Escolar**

En esta categoría se integran tres escalas que ayudarán a reconocer los distintos tipos de roles que se asumen en situaciones de violencia escolar. La escala de roles asociados al acoso escolar permite conocer a los distintos tipos de espectadores; la escala de conductas agresivas hacia pares, permite conocer a los agresores; y la escala de victimización, a las víctimas.

## **Escala de Roles Asociados al Acoso Escolar**

Es un auto informe que mide percepciones de los alumnos en formato de escala a base de cuestionario con respuesta al ítem, en el que se les pregunta las conductas o estrategias utilizadas en situaciones de acoso escolar. Esta escala fue tomada de Farina y Belacchi que fue validada por ellos mismos en 2010.

Dicha escala mide distintas conductas de los estudiantes que están asociados con el acoso escolar. En la adaptación del instrumento final se tomaron en cuenta 19 ítems cerrados en una escala tipo Lickert de cinco puntos (a) Nunca, b) Casi nunca, c) A veces, d) Casi siempre, e) Siempre. Este instrumento permite evaluar 5 roles asociados al acoso escolar (Agresor, víctima, reforzador, mediador y defensor).

Esta escala fue validada por González, Peña y Vera (en prensa) con una población de estudiantes de secundaria en el estado de Sonora, la cual presentó un CFI de .96, GFI .96 y RMSEA de .050, Alpha de Cronbach de .82, lo que indica

parámetros psicométricos adecuados. Los resultados se dimensionan en tres roles asociados a espectadores: “Reforzador” (pro agresor), “Defensor” (pro víctima) y “Evasivo” (no participante).

### **Escala de Conductas Agresivas Hacia Pares y Escala de Victimización**

Se trata de un instrumento que mide los tipos de acoso escolar (Físico, Social, Psicológico, Sexual, y Cibernético). Es una adecuación de Ortega y del Rey (2005), cuya escala original cuenta con 80 reactivos que miden la ocurrencia del acoso escolar en los últimos tres meses, sumada a la de Valdés (2013), que cuenta con 12 reactivos que evalúan la autopercepción estudiantil de la violencia, en cuyos resultados se reporta un alfa de 0.82 y dos dimensiones de alta y baja violencia.

Ambas escalas se conformaron en un solo instrumento que fue validado por González, Gil y Vera (en prensa), cuyos parámetros psicométricos fueron  $GFI=0.95$  ;  $CFI=0.91$ ;  $RMSEA=0.07$ ;  $AGFI=0.93$ ;  $SRMR=0.04$ ;  $\alpha = 0.84$ , esto confirma la validez y confiabilidad estadística del instrumento. Así mismo, en los resultados se encontraron las dimensiones para agresores de agresión física y agresión social; y para víctimas de victimización verbal y victimización social.

### **Emociones Morales**

La categoría de emociones morales recopila las escalas de empatía y vergüenza, así como sus subcategorías, las cuales ayudarán a conocer el nivel de estas variables relacionadas con emociones construidas a través de la moral cultural en un contexto específico, en este caso, para el estado de Sonora.

## **Escala de Empatía**

Se trata de un cuestionario compuesto por instrumentos de empatía elaborados por Davis (1980) donde se integran los componentes afectivos y cognitivos, con una consistencia interna de 0.70, en su versión original de 28 reactivos; y el cuestionario de Toronto de empatía de Spreng, McKinnon, Mar, y Levine (2009), cuya consistencia interna es de 0.85 en su versión original de 16 reactivos, donde su estructura factorial reporta una sola dimensión.

Esta escala fue validada por Bautista, Vera, Tánori y Váldez (en prensa) en el contexto del estado de Sonora con alumnos de secundaria. En su estructura presentó un CFI de .99, RMSEA de 0.30, SRMR de .016 y un CMIN de 3.74, lo que comprueba su confiabilidad y validez. Su modelo de medida resultó en dos factores: Afectiva (preocupación empática) y Cognitiva (toma de perspectiva).

## **Escala de Vergüenza**

Está compuesta por la propuesta de Ahmed (1999), retomada del instrumento MOSS-SAST, cuyas variables se centran en la comprensión de la agresión y la victimización de la violencia escolar a través del análisis de reactivos que evalúan la vergüenza de los adolescentes al provocar actos socialmente no aceptados. Cuenta con ocho escenarios y diez opciones de respuesta sobre el reconocimiento emocional en situaciones de violencia escolar. La validez de este instrumento explica el 50% de la varianza con un Alfa de Cronbach de .92.

La escala fue validada por Zaragoza, Cuervo y Vera (en prensa) en el estado de Sonora, con alumnos de secundarias públicas, en el que se observó la composición de dos factores: Reconocimiento y Desplazamiento. Los resultados muestran validez y confiabilidad desde la escala original, obteniendo un  $CMIN = 1.29$ ;  $GFI = .98$ ;  $CFI = .99$ ;  $NFI = .97$ ;  $RMSEA = .05$ , lo que indica que el modelo es empíricamente sustentable.

## **Variables Conductuales**

Esta categoría está integrada por las escalas de comportamientos de victimización y por los tipos de enfrentamiento. Ambas escalas cuestionan al estudiante sobre su reacción conductual frente a situaciones de violencia escolar.

### **Escala de Comportamientos de Victimización**

La escala está basada en el planteamiento de que existen comportamientos que aumentan o disminuyen el riesgo de ser victimizados, lo cual, puede ser considerado como un déficit o habilidad para la sociabilización escolar. Es una escala propuesta por Ortega y Del Rey (2005), en la cual, se presenta una escala de semejanza de cinco puntos que va: no me parezco – me parezco mucho, la cual fue validada en dicha propuesta.

### **Escala de Tipos de Enfrentamiento**

Es una escala sobre el manejo del conflicto escolar, la cual, mide las estrategias que los alumnos utilizan para manejar situaciones de conflicto entre pares. Fue elaborada por Cassidy y Long (1996), y sirve para reconocer al menos cuatro tipos de enfrentamiento: directo, revalorativo, emocional, y evitativo.

## **Variables de Atribución**

Esta categoría está construida a partir de un cuestionario sociodemográfico, del indicador de conductas de riesgo y del indicador de nivel de bienes. Este

complejo de reactivos da a conocer información relevante al contexto de los estudiantes, relacionados con variables de sí mismos y de su entorno.

### **Cuestionario Sociodemográfico**

Se trata de un cuestionario que recoge información sociodemográfica que se incluyen para el análisis los apartados de: Datos personales (sexo, edad, grado, tipo de población, región escolar, y turno), así como de conductas de riesgo por consumo de alcohol, drogas o pertenecer a pandillas.

Indicador de conductas de riesgo

Los niveles de riesgo fueron contruidos de la siguiente manera: Sin riesgo (si no consumían drogas, alcohol ni pertenecían a pandillas); riesgo leve (si consumían alcohol o drogas); riesgo moderado (si pertenecían a pandillas o consumían alcohol y pertenecían a pandillas); alto riesgo (si consumían alcohol y pertenecían a pandillas, si consumían drogas y pertenecían a pandillas o si consumían drogas, alcohol y pertenecían a pandillas).

### **Indicador de Nivel de Bienes**

A partir de las consideraciones que toma el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) a través de la Asociación Mexicana de Agencia de Investigación de Mercados y Opinión Pública (AMAI) para obtener el índice de nivel socioeconómico, se retoma para obtener el indicador de “Nivel de bienes”, en cuanto a tecnología y bienes básicos y prácticos refiere. El índice “Regla 13x6” creado por AMAI contempla seis niveles o dimensiones (capital humano, infraestructura básica, infraestructura sanitaria, infraestructura pragmática, tecnología y entretenimiento, y valores agregados y diferenciadores) considerando trece variables (escolaridad del jefe del hogar, número de

habitaciones, número de baños con regadera, tipo de piso, número de focos, auto, boiler o calentador, lavadora de ropa automática, videocasetera, tostador de pan, aspiradora, horno de microondas, computadora personal); sin embargo, para efecto del presente trabajo solo se obtuvo información relevante a tres de esas dimensiones contando con nueve variables en total: Tecnología y entretenimiento (Número de televisores y computadoras); Infraestructura práctica (Número de focos, refrigeradores, aires acondicionados y autos), e Infraestructura básica (Tipo de material que predomina en la casa, tipo de techo, tipo de piso).

Se crearon tres categorías para cada dimensión: “A” (Mayores recursos), “B” (Recursos moderados), y “C” (Bajos recursos). Para la categoría de tecnología y entretenimiento, se colocaron las categorías según las puntuaciones mínimas y máximas; para la dimensión A, se agruparon las puntuaciones iguales o mayores a 6, para la B, aquellas puntuaciones entre 3 y 5, y finalmente para la dimensión C, las puntuaciones entre 1 y 2. Para la categoría de Infraestructura práctica, las dimensiones se agruparon de la siguiente manera: A, con puntuaciones iguales o mayores a 8; B, con puntuaciones entre 4 y 7 puntos; y C, con puntuaciones entre 1 y 3 puntos. Por último, para la categoría de infraestructura básica, las puntuaciones se categorizaron en A, las mayores a 13 puntos, en B, las puntuaciones entre 9 a 12 puntos, y en la categoría C, las puntuaciones entre 2 y 8 puntos.

Adicional a esto, se realizó una sumatoria de las tres categorías y se dimensionaron igual que lo anterior en A, B y C, con puntuaciones mayores a 2.60, puntuaciones entre 2 y 2.59, y puntuaciones entre 0.01 y 1.99 respectivamente. Cabe resaltar que este indicador no es el índice de nivel socioeconómico, sino de una aproximación a la cantidad de bienes que reportan poseer, y su categorización está basada en las puntuaciones de los mínimos y máximos reportadas por los mismos alumnos.

### 3.3. Procedimiento para la Recolección de Datos

1. Elaboración del instrumento evaluativo: se elaboraron y adecuaron las escalas correspondientes al estudio en un solo instrumento
2. Guía a encuestadores: se realizaron capacitaciones sobre el instrumento y su forma de aplicación a las personas que participaron en el levantamiento de datos
3. Solicitud de permiso a las autoridades pertinentes: Se solicitó permiso para realizar el estudio a la Secretaria de Educación y Cultura (SEC). Obteniendo su confirmación, se pasó a solicitarla a los directivos escolares de secundarias públicas en el estado (elegidos por un muestreo aleatorio simple). Al confirmar los permisos respectivos se procedió a realizar la evaluación.
4. Piloteo: se realizó un pilotaje previo en una secundaria, para conocer el funcionamiento del instrumento, así como para la detección y corrección de dificultades o errores en el mismo para la aplicación posterior a la población general.
5. Aplicación final: Una vez en la escuela los encuestadores fueron atendidos por los prefectos quienes elegían al azar un grupo de cada grado (1°, 2° y 3°). Al llegar al grupo, el profesor permanecía en el aula mientras se aplicaba el instrumento. De inicio el encuestador explicó las instrucciones de llenado del instrumento, así como las características de la investigación y la confidencialidad de los datos a los alumnos quienes de forma voluntaria aceptaban realizar la encuesta.

### 3.4. Análisis Estadístico de los Datos

En función de los objetivos planteados en esta investigación y del carácter cuantitativo de los datos recogidos en el auto informe de los alumnos, se utilizó el programa SPSS STATISTIC 21 para Windows para el procesamiento de datos.

Los análisis estadísticos realizados fueron los siguientes: tablas de frecuencias, descripción de medias y desviaciones estándar, utilizando pruebas de T de Student (para en análisis de varianza de variables dicotómicas) y la prueba de Cohen's para verificar los niveles de significancia en T; así como prueba ANOVA (para el análisis de varianza de variables politómicas), Chi-cuadrado (para corroborar la independencia de frecuencias en la prueba de hipótesis), prueba de Kruskal-Wallis (para conocer si existen diferencias significativas entre variables), la prueba de Montecarlo (para obtener un modelo probabilístico artificial, que permita conocer cambios en relación con la muestra de las sub-agrupaciones de los roles) y análisis de conglomerados y clúster (para conocer la agrupación natural de los datos por roles).

Los resultados son presentados en tablas y gráficos correspondientes a los datos estadísticos, descriptivos y correlacionales con el objetivo de realizar un análisis categórico de los distintos roles que asumen los estudiantes en situaciones de violencia escolar con respecto a los distintos descriptores sociodemográficos y de las variables de emociones morales.

## IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 4.1. Estadística Descriptiva para la Muestra

A continuación, se muestra una serie de tablas y de descripciones generales de la población, con el fin de ofrecer una representación más completa de la percepción global de la muestra y de las distintas variables con que se le relaciona. Esto, con el propósito de conocer las distintas variables y sus descriptivos en torno a la muestra total y a cada uno de los roles y sus sub-agrupaciones, para posteriormente poder realizar comparaciones entre los distintos roles (agresores, víctimas y espectadores), para lo cual, fueron realizados los análisis anteriormente descritos. Con la finalidad de obtener resultados que ayuden a realizar comparaciones entre regiones, así como conocer la frecuencia e incidencia de la violencia escolar en torno a la percepción de los alumnos, permitiendo analizar descriptivamente las distintas variables con respecto a cada uno de los roles asumidos en situaciones de violencia escolar, con el objetivo de responder a las preguntas de investigación, sobre el nivel de violencia en razón de las regiones del estado de Sonora, y tener un acercamiento a los perfiles de los distintos roles que se asumen en situaciones de violencia escolar para el Estado; así mismo el análisis está dividido en variables de atribución y variables continuas, en función de responder a la hipótesis de este trabajo.

Debido a que se presentaban en distintas variables puntuaciones en 0 para los análisis por roles, y con el fin de poder realizar pruebas de contraste de hipótesis para los mismos y sus sub-agrupaciones, se categorizaron las variables de edad

en: 1= 11 y 12 años, 2=13 años, 3=14-17 años; las calificaciones se categorizaron en 1=5-6 de calificación, 2= 7 y 8, 3= 9 y 10, tanto para las calificaciones de español, como para las de matemáticas y el promedio general de secundaria; y en cuanto a las materias reprobadas, solo se mantuvieron dos categorías, 0=ninguna materia reprobada y 1=una o más materias reprobadas, estas categorías se utilizan para todos los análisis de este documento que tengan relación a dichas variables.

#### 4.2. Análisis Estadístico para la Muestra Total.

A continuación, se describen las variables atributivas y continuas según la concepción de la muestra poblacional total, en la cual se realizó el estudio, siguiendo el plan de análisis que se indica en el punto 4.1.

#### **Análisis Descriptivo de Variables Atributivas**

En la tabla 4 se presentan los resultados de las variables atributivas para la muestra total, en la que se pueden observar las frecuencias de dichas variables en relación con el sexo, las cuales se describen a continuación.

Del total de los 2352 alumnos participantes, 48.9% son hombres y un 51.1% mujeres, que representan una muestra de 1149 y 1203 sujetos respectivamente. Por grado escolar, en primero grado son 937 alumnos que representan el 39.8% de la muestra, mientras que para segundo grado son 717 alumnos con el 30.5% de la muestra y finalmente los de tercer grado 698 alumnos que representan el 29.7% del total de los participantes.

Respecto al turno escolar la distribución es de 1706 alumnos que representan el 72.5% de la muestra para el turno matutino, mientras que para el turno vespertino es de 646 alumnos, con el 27.46%.

Para la distribución de edad por sexo, se observa que el 97.9 % de los hombres se encuentran entre los 12 y los 15 años de edad, con una media de 13.57 y una desviación estándar de 1.07; observándose que en las mujeres predomina el mismo rango de edad con un 99.0%, obteniendo una media de 13.51 y una desviación estándar de 1.02. En cuanto al análisis de prueba Chi-cuadrado, se obtuvieron valores de significancia de .007, con un valor de Chi-cuadrado de 9.87, y 2 grados de libertad, para la calificación de matemáticas; así como para el promedio de secundaria, obteniendo un valor Chi-cuadrado de 104.38, con 2 grados de libertad y un valor de significancia de .000.

Tabla 4. Análisis de frecuencia de las variables de atribución escolar con el factor de sexo. (N=2352) y niveles de significancia para los resultados de Chi-cuadrada.

Categoría	Variables atributivas	Hombres		Mujeres	
		n	%	n	%
<b>Población</b>	Urbano	980	41.7	<b>1002</b>	42.7
	Rural	166	7.1	<b>201</b>	8.5
<b>Región</b>	Costa	360	15.3	<b>349</b>	14.8
	Frontera	297	12.6	<b>281</b>	11.9
	Sur	367	15.6	<b>417</b>	17.7
	Sierra	125	5.3	<b>156</b>	6.6
<b>Grado</b>	1°	464	19.7	<b>473</b>	20.1
	2°	340	14.5	<b>377</b>	16.0
	3°	345	14.7	<b>353</b>	15.0
<b>Turno</b>	Matutino	811	34.5	<b>895</b>	38.1
	Vespertino	<b>338</b>	14.4	308	13.1
<b>Edad</b>	“11 y 12”	<b>209</b>	8.9	231	9.8
	“13 años”	356	15.2	<b>361</b>	15.4
	“14 o más”	581	24.7	<b>610</b>	26.0
<b>Cal. Español</b>	5 y 6	<b>87</b>	5.1	76	4.4
	7 y 8	<b>321</b>	18.6	315	18.3
	9 y 10	<b>421</b>	24.4	502	29.2
<b>Cal. Matemáticas**</b>	5 y 6	<b>157</b>	9.1	123	7.1
	7 y 8	<b>313</b>	18.2	332	19.3
	9 y 10	<b>359</b>	20.8	438	25.4
<b>Promedio Secundaria***</b>	5 y 6	<b>24</b>	1.4	7	0.4
	7 y 8	<b>491</b>	28.5	344	20.0
<b>Materias reprobadas</b>	9 y 10	<b>314</b>	18.2	542	31.5
	Ninguna	<b>320</b>	18.6	381	22.1
	1 o más	<b>509</b>	29.6	512	29.7

\*Nota: Valores de Chi-cuadrada:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000

A los participantes se les preguntó si trabajaban o no, y los alumnos que reportaron trabajar fueron 193, lo que representa un 8.2% de la muestra total. Así mismo, se les preguntó si habían consumido drogas, alcohol o pertenecían a alguna pandilla durante el último mes, ya que dichas conductas se consideran como conductas de riesgo para este estudio. En cuanto a quienes consumían drogas resultaron ser 44 alumnos que representan el 1.9% de la muestra; quienes reportaron pertenecer a alguna pandilla en total son 169 alumnos que representan el 7.2% de la muestra; finalmente quienes reportaron consumir alcohol son 1385 alumnos, que representan el 58.8% de la población.

En cuanto a las conductas de riesgo, en total 715 hombres reportan dichas conductas en sus diferentes modalidades, representando el 30.39% de la población; por su parte, 753 mujeres, con el 32.01% de la muestra reportan ese tipo de conductas. Por lo que el 62.4% de la población total presenta conductas de riesgo en el consumo de sustancias o de pertenecer a pandillas, siendo las mujeres quienes presentan un riesgo mayor.

Lo que respecta al indicador de bienes, quienes reportan tener recursos bajos son en total 522 sujetos con el 22.2%, los que reportan tener recursos moderados son 1213 sujetos con el 51.6% de la muestra, mientras que los que tienen mayores recursos son 492 sujetos con un 20.9% de la muestra. En cuanto a la dimensión de tecnología, quienes se ubicaron en bajos recursos son en total 479 sujetos, con el 20.4% de la muestra, en recursos moderados 1419 sujetos, con el 60.3% de la muestra, y con mayores recursos 289 sujetos con el 12.3% de la muestra total. En cuanto a la dimensión de infraestructura práctica se reportan en bajos recursos 302 sujetos, con el 12.8% de la muestra, en recursos moderados 1298 sujetos, con el 55.2% de la muestra, y en mayores recursos 603 sujetos, con el 25.6%. Por último, en cuanto a infraestructura básica, en bajos recursos se ubicaron 106 sujetos, con el 4.5% de la muestra, en recursos moderados 994 sujetos, con el 42.3% y en mayores recursos 1122 sujetos, con el 47.7% de la muestra total. Cabe señalar que el nivel de bienes presenta 5.3% de datos perdidos, así mismo su dimensión de tecnología, un 7.1%, la dimensión de infraestructura práctica con un 6.4%, e infraestructura básica con un total de 5.5% en relación con la muestra. Adicionalmente se realizó una prueba de Chi-cuadrado, sin embargo, ninguna variable resultó ser significativa (ver anexo-tabla 1).

## **Análisis de las Variables Continuas.**

A continuación, se analizan las percepciones que tienen los alumnos en torno a las diferentes variables continuas de este estudio, las cuales son: variables del índice de violencia escolar (violencia entre docentes, entre alumnos, de alumnos a maestros, de maestros a alumnos y entre otras personas de la escuela); variables de comportamientos de victimización (aumentan o disminuyen el riesgo de sufrir violencia escolar), variables de emociones morales (empatía afectiva y cognitiva; y desplazamiento y reconocimiento de la vergüenza); variables de enfrentamiento (emocional, evitativo, directo y revalorativo); y variables de roles (agresores, víctimas y espectadores).

Por lo que respecta a la violencia percibida entre los distintos actores escolares (violencia ejercida entre alumnos, entre docentes, de alumnos a maestros, de maestros a alumnos y entre otras personas de la escuela), las puntuaciones van en escala Likert del 1 al 5, donde 1 es “muy bajo” y 5 “muy alto” y se comparan en relación al sexo (hombre y mujer), ya que en diversos estudios sobre la violencia escolar entre estudiantes (García y Shuman, 2009; Simmons, Dash, Tehranifar, O’Donell y Stuve, 2006; Tello, 2005; Valadez, 2008, entre otros), señalan que existen diferencias entre la violencia percibida entre hombres y mujeres, y que entre más expuestos estén a la violencia en su medio ambiente, naturalizarán la violencia y por ende el nivel percibido de violencia en los distintos entornos será menor que el nivel percibido por quienes se encuentran en ambientes donde existan expresiones más pacíficas.). En el análisis se observa que la violencia entre alumnos obtuvo la media más alta, lo que indicaría que la violencia que perciben más los alumnos en sus escuelas es aquella que se ejerce entre ellos mismos (ver anexo-Tabla 2).

Con el objetivo de conocer las variables de atribución escolar y socioeconómicas que presentan diferencias significativas en cuanto a la percepción del nivel de violencia escolar entre los distintos actores, se realizaron las siguientes pruebas,

utilizando prueba de T de Student para las categorías de turno, sexo y tipo de población, eligiendo T en base a F de la prueba de Levene para la igualdad de varianzas; mientras que, para las categorías de región, grado y edad, se utilizó análisis mediante ANOVA.

En el análisis por turnos (matutino y vespertino), población (urbana y rural) y sexo (hombre y mujer) ninguna variable resultó ser significativa. Sin embargo, las variables relacionadas con las regiones, destacaron por tener diferencias significativas entre sí, en cuanto a: la violencia entre alumnos ( $F=4.85$ ;  $gl=3$ ;  $p=.002^{**}$ ), con diferencias entre sierra en relación con costa, frontera y sur; y entre otras personas de la escuela ( $F=10.45$ ;  $gl=3$ ;  $p=.000^{***}$ ), con diferencias entre la sierra y las demás regiones.

Se llevó a cabo una prueba de homogeneidad de varianzas para todas las variables y se obtuvo que no existía homogeneidad de varianzas.

En cuanto a los grados escolares, se encontraron diferencias significativas para la variable de violencia entre alumnos ( $F=4.73$ ;  $gl=2$ ;  $p=.009$ ), post hoc= $1^{\circ}>3^{\circ}$ ; violencia entre maestros ( $F=6.54$ ;  $gl=2$ ;  $p=.001$ ), post hoc= $1<2^{\circ}$ ; y violencia entre otras personas de la escuela ( $F=5.31$ ;  $gl=2$ ;  $p=.005$ ), post hoc= $1^{\circ}>3^{\circ}$ .

Para la edad, se obtuvieron diferencias significativas en la variable de violencia entre alumnos ( $F=6.31$ ;  $gl=2$ ;  $p=.002$ ), post hoc=  $1>3$ ; así como también, en la violencia percibida entre maestros ( $F=3.77$ ;  $gl=2$ ;  $p=.023$ ), post hoc= $1<3$  (ver tabla 5). Y en las regiones, igualmente se obtuvieron niveles de significancia para la violencia entre alumnos ( $F=4.85$ ;  $gl=3$   $p=.002$ ) entre la sierra con las demás regiones, y en la violencia entre otras personas ( $F=11.46$ ;  $gl=3$ ;  $p=.000$ ) entre sierra con las demás regiones.

Tabla 5. Resultados de la prueba T de Student para factores dicotómicos y análisis de varianza de factores politómicos y los reactivos del IGV como variables. (N=2352).

Categoría	Variables	Alumnos		Maestros		Alumno a maestro		Maestro a alumno		Otras personas	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Turno	Matutino	2.94	.96	1.57	0.74	<b>1.99</b>	<b>.98</b>	1.73	.90	2.20	1.14
	Vespertino	<b>3.02</b>	<b>1.00</b>	1.62	0.85	2.04	1.00	1.80	1.00	2.45	1.20
Sexo	Hombre	<b>2.94</b>	<b>1.00</b>	1.56	0.77	1.95	1.00	1.72	0.91	2.32	1.18
	Mujer	<b>2.98</b>	<b>0.95</b>	1.60	0.78	2.06	0.97	1.77	0.95	2.22	1.14
Población	Urbano	<b>2.98</b>	<b>0.97</b>	1.58	0.77	1.99	0.97	1.74	0.93	2.31	1.16
	Rural	<b>2.86</b>	<b>0.98</b>	1.60	0.81	2.05	1.08	1.77	0.95	2.06	1.15
Región	Costa	<b>2.96**</b>	<b>0.92</b>	1.63	0.78	1.98	0.97	1.73	0.87	2.28***	1.14
	Frontera	<b>2.98**</b>	<b>0.98</b>	1.55	0.79	1.98	0.96	1.74	0.95	2.25***	1.14
	Sur	<b>3.02**</b>	<b>1.02</b>	1.57	0.77	2.05	1.00	1.77	0.98	2.39***	1.20
	Sierra	<b>2.77**</b>	<b>0.96</b>	1.54	0.76	1.95	1.03	1.73	0.90	1.73***	0.90
Grado	1°	<b>3.04**</b>	<b>0.99</b>	1.52**	0.75	1.97	0.97	1.71	0.95	2.35**	1.19
	2°	<b>2.93</b>	<b>0.98</b>	1.66**	0.83	2.05	1.03	1.80	0.96	2.26	1.16
	3°	<b>2.90**</b>	<b>0.95</b>	1.59	0.74	1.99	0.95	1.74	0.87	2.16**	1.11
Edad	1“11 y 12”	<b>3.10**</b>	<b>0.95</b>	1.50*	0.71	1.94	0.93	1.68	0.92	2.33	1.18
	2“13”	<b>2.98</b>	<b>1.00</b>	1.57	0.78	2.02	0.99	1.74	0.94	2.32	1.18
	3“14 o +”	<b>2.90**</b>	<b>0.96</b>	1.62*	0.79	2.02	1.00	1.77	0.93	2.22	1.14

\*Nota: Valores de T (para turno, sexo y población) y valores de F (región, grado y edad): (\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000

En la Tabla 6 se presentan los resultados de las variables continuas para la muestra total, en la que se puede observar las medias y desviaciones estándar. Los resultados muestran que los comportamientos de victimización que disminuyen el riesgo de sufrir violencia escolar presentan puntuaciones de media más altas en comparación con aquellos comportamientos que aumentan el riesgo de sufrir violencia escolar. Lo que señala un punto importante y significativo, ya que se llevan a cabo, según la percepción de los alumnos, más comportamientos que van dirigidos a prevenir la victimización, comparado con aquellos dirigidos a ser objeto de victimización. Lo que respecta a los tipos de enfrentamiento, el enfrentamiento revalorativo obtuvo la media más alta en relación a los otros tipos (directo, evitativo y emocional), del cual destaca el emocional, ya que obtuvo la media más baja en relación con los demás tipos de enfrentamiento. En cuanto a la dimensión de vergüenza y sus diferentes formas, se observa que el reconocimiento de la vergüenza obtuvo la media más alta en relación con el desplazamiento de la vergüenza.

Lo que respecta a la variable de los roles de víctimas (verbal o social), aquella que es ejercida a través de su forma verbal presenta la media más alta en comparación con su forma de representación social. Para los roles de agresores (verbal, relacional), la media más alta la obtuvo quienes agreden de forma verbal, en comparación con su forma de expresión relacional.

Posteriormente, se procedió a realizar la prueba de normalidad mediante el análisis estadístico de Shapiro-Wilk, en el cual se obtuvo que todas las variables continuas presentan diferencias significativas  $p=.000$ , e indican normalidad en su distribución.

Tabla 6. *Estadísticos centrales y de dispersión de las variables continuas, para la muestra total (N=2352)*

<b>VARIABLES CONTINUAS</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>ASIMETRÍA</b>	<b>CURTOSIS</b>	<b>AMPLITUD INTERCUARTILÍTICA</b>
Índice General de Violencia***	<b>2.11</b>	0.65	0.65	0.37	1.00
Comportamientos que disminuyen el riesgo de violencia escolar***	<b>3.21</b>	1.01	-0.16	-0.50	1.50
Comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar***	2.91	1.14	0.01	-1.02	1.86
Empatía afectiva***	<b>3.00</b>	0.96	-0.13	-0.63	1.40
Empatía cognitiva***	2.95	1.05	-0.07	-0.68	1.50
Enfrentamiento emocional***	2.31	0.95	0.54	-0.08	1.50
Enfrentamiento evitativo***	2.87	1.00	0.03	-0.48	1.25
Enfrentamiento directo***	2.94	1.06	0.03	-0.61	1.50
Enfrentamiento revalorativo***	<b>3.00</b>	1.03	-0.07	-0.63	1.50
Reconocimiento de la vergüenza***	<b>3.20</b>	1.14	-0.09	-1.05	1.87
Desplazamiento de la vergüenza***	2.38	0.86	0.61	0.13	1.17
Victimas por pares verbal***	<b>1.69</b>	0.73	1.47	2.28	1.00
Victimas por pares social***	1.44	0.59	2.07	5.41	0.67
Agresores por pares verbal***	<b>1.41</b>	0.59	2.05	5.51	0.67
Agresores por pares relacional***	1.07	0.26	5.10	31.49	0.00
Espectador reforzador***	1.30	0.53	2.90	11.08	0.33
Espectador defensor***	2.04	0.97	1.02	0.48	1.40
Espectador evasivo***	<b>2.13</b>	1.03	0.89	0.15	1.50

\*Nota: Valores de la prueba Shapiro-Wilk: (\*) p<.05; (\*\*) p<.001; p<.000

Se realizó un ANOVA del índice general de violencia (IGV) en relación con las regiones para conocer si había diferencias significativas. La región costa tiene una muestra=709 con el 30.1% de la muestra; en la frontera se encuentran 578 alumnos con el 24.6% de la muestra; en el sur la muestra es de 784 alumnos,

que representan el 33.3%; y la región sierra tiene 281 alumnos, con el 11.9% de la muestra. En el análisis se encontró que la región costa se diferencia de las demás regiones (frontera, sur y sierra), obteniendo una media de  $M=2.11$  y una desviación estándar de 0.61. Así mismo se encontraron diferencias entre la región sierra con las demás regiones (costa, frontera y sur), la media más baja  $M=1.98$  y una desviación estándar de 0.67; y entre frontera con costa y sierra, con una  $M=2.10$  y una desviación estándar de 0.67; finalmente se encontraron diferencias entre la región sur y la costa y sierra, con una  $M=2.16$ , y una desviación estándar de 0.66. En el análisis de ANOVA en relación al IGV y regiones, se observa una  $F=5.12$ ;  $gl=3$ ;  $p=.002$ .

Se realizó un análisis de varianzas (ANOVA) para la comparación de los grupos por regiones y de las variables relacionadas con emociones morales (empatía y vergüenza). Destacaron diferencias significativas a través del análisis obtenido en el post hoc con C. Dunnett solo la variable de reconocimiento de la vergüenza (ver Tabla 7).

Tabla 7. Estadígrafos centrales y de dispersión, y contraste de hipótesis de las variables de emociones morales con el factor de regiones ( $N=2352$ )

Emociones morales	Costa (1)		Frontera (2)		Sur (3)		Sierra (4)		F	Sig.	Post hoc
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Empatía afectiva	2.98	0.99	2.96	0.95	3.01	0.95	3.14	0.95	2.42	.064	
Empatía cognitiva	2.93	1.10	2.92	1.01	2.94	1.04	3.07	0.99	1.57	.194	
Reconocimiento de la vergüenza	3.21	1.16	3.24	1.11	3.08	1.13	3.41	1.16	6.14	.000	3<2,4
Desplazamiento de la vergüenza	2.39	0.87	2.40	0.87	2.38	0.85	2.35	0.85	0.21	.886	

Nota: El número en paréntesis arriba en las columnas, refiere al número usado en la ilustración de diferencias significativas encontradas en la columna de "Post hoc".  $P<0.05$

Se realizó un análisis de varianzas, utilizando ANOVA para la comparación de regiones y de las variables relacionadas con los diferentes tipos de enfrentamiento y aquellos comportamientos que disminuyen o aumentan el riesgo de sufrir violencia escolar. Destacaron diferencias significativas a través

del análisis obtenido en el post hoc con C. Dunnett para todas las variables (exceptuando el enfrentamiento evitativo y emocional) de enfrentamiento y de comportamientos de victimización para las regiones sierra con sur y costa (ver Tabla 8).

Tabla 8. *Estadígrafos centrales y de dispersión, y contraste de hipótesis de las variables enfrentamiento y comportamientos de victimización con el factor de regiones (N=2352)*

Enfrentamiento y victimización	Costa (1)		Frontera (2)		Sur (3)		Sierra (4)		F	Sig.	Post hoc
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
<b>Enfrentamiento emocional</b>	2.31	0.97	2.30	0.93	2.30	0.95	2.36	0.95	0.31	.817	
<b>Enfrentamiento evitativo</b>	2.84	1.06	2.92	0.98	2.83	0.97	2.94	1.00	1.43	.232	
<b>Enfrentamiento directo</b>	2.90	1.10	2.94	1.03	2.92	1.05	3.12	1.03	3.21	.022	4>1,3
<b>Enfrentamiento revalorativo</b>	2.96	1.05	3.02	1.02	2.97	1.02	3.18	0.99	3.41	.017	4>1,3
<b>Comportamientos que decremantan la violencia escolar</b>	3.23	1.05	3.14	0.95	3.28	1.03	3.12	0.97	3.00	.029	2<3
<b>Comportamientos que aumentan la violencia escolar</b>	2.86	1.15	3.01	1.13	2.83	1.14	3.04	1.13	4.22	.005	3<2,4

*Nota: El número en paréntesis arriba en las columnas, refiere al número usado en la ilustración de diferencias significativas encontradas en la columna de "Post hoc". P<0.05*

#### 4.3. Análisis Estadístico por Roles (Agresor, Víctima, Espectadores)

A continuación, se describen las variables atributivas y continuas, en el mismo formato de presentación que los datos generales anteriormente expuestos, pero esta vez se presentan en función de la percepción de los alumnos por cada uno de los roles asociados a la violencia escolar (agresor, víctima y espectadores) para poder llevar a cabo comparaciones entre los distintos roles y sus subgrupos.

## **Análisis Estadístico para el Rol de Agresores.**

A continuación, se describen las variables atributivas y continuas en función del rol de agresor; para ello se utiliza descripción por frecuencias, medias, desviaciones estándar, pruebas T de Student, ANOVAS, prueba de Kruskal-Wallis, prueba de Montecarlo y conglomerados.

### **Análisis de Variables Atributivas para Agresores**

Con el fin de describir adecuadamente a los agresores, tal como se realizó con la muestra general, se llevaron a cabo análisis de frecuencia de las variables de atribución en relación con el sexo. Los resultados muestran que en total 119 alumnos se categorizaron como agresores, 44 de ellos son mujeres y representan el 37% de la muestra total de agresores y 75 son hombres, que representan el 63% de la muestra. Por región se encuentran 43 alumnos agresores en la costa, 25 en la frontera, 41 en el sur, y 10 alumnos en la sierra. Por grado escolar, en primero y segundo año, se reportan 39 alumnos que representan el 32.7% de la muestra para cada uno, y los de tercer grado, 41 alumnos que representan el 34.4% del total de los participantes con el rol de agresores.

Por lo que respecta al turno escolar, la distribución de agresores para el turno matutino es de 85 alumnos que representan el 71.4% de la muestra de agresores, y para el turno vespertino 34 alumnos, que representan el 28.5% de la muestra de agresores.

Para la distribución de edad por sexo se observa que tanto hombres como mujeres tienen edades tendientes al grupo 3 “más de 14 años”, y en su mayoría son hombres. En cuanto a las calificaciones, las mujeres presentan frecuencias más altas en el nivel 3 “9 y 10” de calificación, mientras que los hombres se ubican

entre los grupos 2 “7 y 8” y el grupo 3 “9 y 10”. Lo que respecta a las materias reprobadas, tanto hombres como mujeres presentan frecuencias similares. Cabe señalar que las calificaciones de español, matemáticas y promedio de secundaria presentan datos perdidos del 12.6, 13.4 y 21% respectivamente a cada grupo de calificaciones, dichos valores son en función a la muestra de agresores.

Adicionalmente se realizaron pruebas de varianza mediante Chi-cuadrado para cada dimensión, sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las variables en relación con el sexo (ver anexo-tabla 3).

Posteriormente, se realizó el mismo análisis anteriormente señalado, pero con las variables de atribución socioeconómicas, igualmente contrastadas con el sexo. Los resultados señalan que los alumnos agresores que reportaron trabajar son 12, lo que representa un 10.1% de la muestra de agresores.

En cuanto a las conductas de riesgo por consumo de drogas, alcohol o el pertenecer a pandillas, se observa que los alumnos agresores que consumen drogas son 2 que representan el 1.6% del total de la muestra de agresores; quienes consumen alcohol, fueron los que presentaron mayores incidencias con 60 alumnos que representan el 50.4%, y finalmente quienes pertenecen a una pandilla son 12 alumnos que representan el 10.1% de la muestra de agresores. En cuanto a las conductas de riesgo, en total 43 hombres presentaron conductas de riesgo en sus diferentes modalidades, que representa el 36.13% de la muestra de agresores; mientras que 23 mujeres, que representa 19.32% presentaron conductas de riesgo. Por lo que el 55.45% de la muestra total de agresores presenta conductas de riesgo en el consumo de sustancias o de pertenecer a pandillas, siendo los hombres quienes probabilísticamente tienen un riesgo mayor.

El indicador de “nivel de bienes”, reporta 4 datos perdidos con el 3.4% de la muestra, así como también 24 sujetos en la categoría de recursos bajos con el

20.2% de la muestra, 66 sujetos en recursos moderados, con el 55.5% de la muestra, y 25 sujetos en mayores recursos con el 21% de la muestra.

En cuanto a las dimensiones del indicador, la dimensión de tecnología y entretenimiento, destaca la opción “B recursos moderados”, con 69 sujetos que representan el 58% de la muestra; para la dimensión de “infraestructura práctica”, destaca igualmente “B recursos moderados” con 70 sujetos que representan el 58.8% de la muestra; y en la dimensión de estructura básica 60 de los sujetos que representan el 50.4% de la muestra, se ubicó en “A mayores recursos”; cabe señalar que las distintas categorías del nivel de bienes “tecnología, infraestructura práctica y básica”, presenta datos perdidos con el 4.2, 4.2 y 3.4% de la muestra de agresores respectivamente (ver anexo-Tabla 4).

### **Análisis de las Variables Continuas para Agresores**

En este apartado, se analizan las distintas variables continuas de corte individual (índice de violencia escolar, variables de comportamientos de victimización, de empatía, vergüenza y de variables sobre los tipos de enfrentamiento) según la percepción de los agresores encontrados en la muestra total.

Al analizar la frecuencia de los tipos de violencia escolar con respecto al nivel de violencia comparado por sexo, se encontró que: los porcentajes más altos de violencia entre alumnos, se encuentra en el nivel de violencia “regular” tanto para hombres como para mujeres; el nivel de violencia entre maestros y de maestros a alumnos presentan los más altos porcentajes en el nivel de violencia “muy bajo” para ambos sexos, en nivel “bajo” para la violencia de alumnos a maestros y la violencia entre otras personas de la escuela presenta un porcentaje más alto en “nivel bajo” para hombres y “bajo” para mujeres. Cabe destacar que las mujeres categorizadas como agresoras tienen los porcentajes más bajos, en el nivel “muy alto”. Adicionalmente se realizó la prueba de Chi-cuadrado para conocer si había diferencias significativas relacionadas con los tipos de violencia y el sexo, sin

embargo, no se encontraron diferencias significativas para ninguno de los tipos de violencia en relación con el sexo (ver anexo-Tabla 5).

Seguidamente, se realizó un análisis de varianza para conocer el nivel de violencia escolar con respecto a las variables de atribución escolar para el rol de agresores. Destaca la variable de turno matutino en relación a la violencia de maestros a alumnos, con la media más baja, así como de la población sur, en relación al mismo tipo de violencia; por lo que respecta a la edad del grupo 1 “11-12 años”, obtuvo la media más baja en relación a la violencia percibida entre otras personas. En cuanto a las demás categorías en relación al nivel de violencia, todas concordaron con que la violencia entre alumnos tiene las medias más altas, y en general, con que la violencia entre maestros, tiene las medias más bajas.

Para comprobar si existen diferencias significativas con las distintas variables en relación con el nivel de violencia percibido, se realizaron pruebas de T de Student y ANOVAS. Para el turno, no se encontraron diferencias significativas. Para sexo, se encontraron diferencias en la violencia ejercida entre otras personas de la escuela ( $T=2.10$ ;  $gl=100.96$ ;  $p=.038$ ;  $d=0.41$ ), el valor de Cohen “d” muestra una significancia moderada representativa. Para las variables de la categoría de región, población y grado, ninguna resultó tener diferencias significativas; mientras que en la variable edad, se encontraron diferencias significativas en relación a la violencia ejercida por otras personas de la escuela ( $F=5.13$ ;  $gl=2$ ;  $p=.007$ ), entre el grupo 1 “11 y 12 años”, y el 3 “14 años o más” (ver Tabla 9).

Tabla 9. Resultados de la prueba T de Student para factores dicotómicos y análisis de varianza de factores politómicos y los reactivos del IGV como variables (N=119)

Factores	Variables	Alumnos		Maestros		Alumno a maestro		Maestro a alumno		Otras personas	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Turno	Matutino	<b>3.20</b>	0.99	1.88	0.95	2.35	1.14	<b>2.08</b>	1.15	2.62	1.43
	Vespertino	<b>3.06</b>	0.91	<b>1.68</b>	0.94	2.21	0.88	1.71	1.00	2.56	1.30
Sexo	Hombre	<b>3.24</b>	0.95	<b>1.87</b>	1.75	2.36	1.13	2.01	1.12	2.80*	1.44
	Mujer	<b>3.02</b>	1.00	<b>1.75</b>	0.91	2.23	0.96	1.91	1.13	2.27*	1.24
Población	Urbano	<b>3.11</b>	0.99	<b>1.80</b>	0.93	2.25	1.01	1.96	1.12	2.65	1.41
	Rural	<b>3.50</b>	0.73	<b>2.00</b>	1.09	2.69	1.35	2.06	1.18	2.31	1.25
Región	Costa	<b>2.98</b>	0.98	<b>1.81</b>	0.88	2.19	0.95	1.77	0.84	2.47	1.48
	Frontera	<b>3.00</b>	0.95	<b>1.64</b>	0.95	2.40	0.95	2.44	1.41	2.64	1.35
	Sur	<b>3.34</b>	0.96	1.83	0.94	2.29	1.07	<b>1.85</b>	1.08	2.83	1.35
	Sierra	<b>3.60</b>	0.84	<b>2.30</b>	1.25	2.70	1.70	2.20	1.31	2.20	1.22
Grado	1°	<b>3.03</b>	1.06	<b>1.82</b>	1.02	2.36	1.06	2.03	1.28	2.38	1.42
	2°	<b>3.31</b>	0.95	<b>1.90</b>	0.99	2.54	1.14	2.10	1.09	2.41	1.27
	3°	<b>3.15</b>	0.91	<b>1.76</b>	0.86	2.05	0.97	1.80	0.98	3.00	1.41
Edad	1 "11-12"	<b>2.93</b>	0.96	1.87	0.91	1.93	0.96	2.00	1.19	<b>1.67*</b>	1.23
	2 "13"	<b>3.11</b>	1.08	<b>1.79</b>	0.93	2.58	1.10	1.95	1.08	2.50	1.28
	3 "14 o +"	<b>3.24</b>	0.91	<b>1.83</b>	0.98	2.24	1.05	1.98	1.14	2.88*	1.39

\*Nota: Valores de T (para turno, sexo y población) y valores de F (región, grado y edad): (\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000

En la tabla 10 se analizan las distintas variables continuas, mediante estadígrafos centrales y de dispersión, describiéndolas a través de la media y la desviación estándar. Adicionalmente se agregan los valores de asimetría, curtosis y amplitud intercuartilítica para dar a conocer la dispersión de los datos en función a cada variable.

En cuanto a los comportamientos de victimización se observa que aquellas conductas que decremantan el riesgo de violencia escolar presentan una media más alta en comparación con aquellas que la aumentan. Lo que señala un punto importante y significativo, ya que se llevan a cabo, según la percepción de los alumnos agresores, más comportamientos que van dirigidos a prevenir, a aquellos dirigidos a que sean objeto de victimización.

La variable de empatía reporta la media más alta en la empatía afectiva en comparación con la empatía cognitiva según la percepción de los alumnos agresores.

En los tipos de enfrentamiento, el enfrentamiento revalorativo obtuvo la media más alta en relación a los otros tipos: directo, evitativo y emocional, donde el último de ellos obtuvo la media más baja en relación con los demás.

Lo que respecta a la dimensión de vergüenza y sus diferentes formas, se observa que el reconocimiento de la vergüenza obtuvo la media más alta en relación con el desplazamiento de la vergüenza.

Adicionalmente se llevó a cabo la prueba de normalidad con la prueba de Shapiro-Wilk, cuyos resultados indican que todas las variables son significativas exceptuando la empatía afectiva, el enfrentamiento revalorativo y los tipos de vergüenza. Así mismo, se observa que la mayoría de las variables tienen una dispersión normal (ver tabla 10).

Tabla 10. *Estadígrafos centrales y de dispersión de las variables continuas para agresores (N=119)*

Variables continuas	M	SD	Asimetría	Curtosis	Amplitud intercuartilística
Índice General de Violencia**	<b>2.37</b>	0.74	0.59	0.38	1.00
Comportamientos que decrementan el riesgo de violencia escolar*	<b>3.23</b>	0.99	-0.22	-0.27	1.50
Comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar*	2.78	1.02	0.16	-0.49	1.57
Empatía afectiva	<b>2.75</b>	2.63	0.17	-0.09	1.20
Empatía cognitiva**	0.84	0.93	0.47	0.14	1.00
Enfrentamiento emocional**	2.47	0.94*	0.53	0.08	1.25
Enfrentamiento evitativo*	2.93	1.01	0.14	-0.58	1.50
Enfrentamiento directo*	2.93	1.03	0.08	-0.55	1.25
Enfrentamiento revalorativo	<b>2.99</b>	0.96	-0.08	-0.48	1.25
Reconocimiento de la vergüenza	<b>2.91</b>	0.87	0.20	-0.12	1.10
Desplazamiento de la vergüenza	2.57	0.74	0.44	0.64	0.97

\*Nota: Valores de la prueba Shapiro-Wilk: (\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .001$ ;  $p < .000$

Posteriormente, se realizó una prueba no paramétrica con la prueba de Kruskal-Wallis para el índice general de violencia (IGV) en relación a las regiones, el cual no resultó ser significativo. Posteriormente, se realizó la prueba de Montecarlo, sin embargo, no se obtuvieron valores de significancia menores a .05.

Seguidamente, se llevó a cabo el análisis no paramétrico de las variables de emociones morales (empatía y vergüenza) mediante la prueba de Kruskal-Wallis en relación con las regiones, a lo que ninguna variable resultó tener diferencias significativas, ya que sus valores de significación asintótica fueron muy altos.

Así mismo, se realizó la prueba de Montecarlo, basados en un contraste de 10,000 tablas muestrales con intervalo de confianza del 95%, el cual mostró resultados en los niveles de significación por arriba de  $p < .05$ , por lo que, aun teniendo una muestra más grande, dichas variables no tendrían diferencias significativas entre sí para el contraste con las regiones.

Así mismo, se realizó una prueba no paramétrica con la prueba de Kruskal-Wallis, con las variables de los comportamientos que disminuyen y aumentan el riesgo de sufrir violencia escolar; en el análisis ninguna variable resultó ser significativa para las regiones. Posteriormente a esto, se realizó la prueba de Montecarlo, en la cual, el estadístico de contraste basado en 10,000 tablas muestrales, con un intervalo de confianza del 95% para ambas variables, pero ninguna variable resultó ser significativa.

Posteriormente, se realizó una prueba no paramétrica con la prueba de Kruskal-Wallis, con las variables de enfrentamiento con regiones. Adicionalmente a esto se realizó la prueba de Montecarlo, con un estadístico de contraste basado en 10,000 tablas muestrales, con un intervalo de confianza del 95%, sin embargo, no se encontraron diferencias significativas ni en la prueba Kruskal Wallis, ni en la Montecarlo.

### **Análisis de Conglomerados para Agresores**

Con el fin de conocer el agrupamiento natural de los datos se realizó un análisis por conglomerados, dividiendo en dos partes el análisis: por un lado, aquellas

variables que tenían un simbolismo negativo (culturalmente hablando) que enmarca las dimensiones de vergüenza y comportamientos de victimización; y, por otra parte, aquellas variables de índole positivos (culturalmente aceptados), con las variables enmarcadas en las dimensiones de empatía y tipos de enfrentamiento. A partir de las agrupaciones por conglomerados se dividieron en tres grupos los datos; si bien, en los conglomerados se observan dos grupos, quienes obtuvieron puntuaciones para el grupo 1 en ambos conglomerados, se agruparon en el nivel 1, mientras quienes obtuvieron puntuaciones para el grupo 1 y 2, se agruparon en el nivel 2, y finalmente, quienes obtuvieron puntuaciones para el grupo 2 en ambos conglomerados, se agruparon en el nivel 3. Los grupos se dividieron en 1 “agresores leves”, 2 “agresores moderados” y 3 “altamente agresivos”.

El conglomerado 1 de la Tabla 11 fue estructurado con las dimensiones de vergüenza y comportamientos de victimización, para conocer las dimensiones que definen mayormente a la clasificación. Para ello fueron necesarias 15 interacciones, obteniendo una distancia mínima entre los centros iniciales de 7.90.

Las variables que mayormente definen la clasificación, con valores de F de 112.52 y 99.44 fueron las variables de comportamientos que aumentan y que disminuyen el riesgo de violencia escolar respectivamente. En el caso de esta evaluación, todas las dimensiones resultaron ser significativas al .000.

Tabla 11. *Conglomerados para las dimensiones de vergüenza y comportamientos de victimización (N=119)*

Dimensiones	Conglomerado			F
	1	2	Media cuadrática	
Reconocimiento de la vergüenza	2.38	3.20	18.05	29.17***
Desplazamiento de la vergüenza	2.15	2.80	11.73	25.27***
Comportamientos que disminuyen el riesgo de violencia escolar	4.15	2.74	53.91	99.44***
Comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar	1.82	3.31	60.36	112.52***

\*Nota: Valores de F:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000

Para el agrupamiento del segundo conglomerado se tomaron en cuenta las dimensiones de empatía y los tipos de enfrentamiento, lo que requirió de 13 interacciones, obteniendo una distancia mínima entre los centros iniciales de 9.60.

Lo que respecta a los resultados más destacados, las dimensiones de enfrentamiento revalorativo y evitativo con valores de F de 82.98 y 71.27 respectivamente resultaron ser las variables que mayormente hacen una diferencia al momento de agrupar las categorías. Todas las dimensiones resultaron ser significativas con valores de .000 (ver tabla 12).

Tabla 12. *Conglomerados para las dimensiones de empatía y enfrentamiento (N=119)*

Dimensiones	Conglomerado			F
	1	2	Media Cuadrática	
Empatía afectiva	3.34	2.33	29.61	63.71***
Empatía cognitiva	3.13	2.27	21.10	29.75***
Enfrentamiento emocional	3.06	2.04	29.95	45.85***
Enfrentamiento evitativo	3.67	2.41	45.96	71.27***
Enfrentamiento directo	3.50	2.52	27.46	32.24***
Enfrentamiento revalorativo	3.73	2.47	45.85	82.98***

\*Nota: Valores de F:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000

### **Análisis de las Variables Atributivas para Agresores Según Conglomerados**

Seguidamente, se realizó el mismo análisis de frecuencias de las variables de atribución presentado para la muestra general, pero en este caso, se analiza por cada uno de los agrupamientos resultado de los conglomerados de agresores. Los resultados indican que los agresores del nivel 1 “leves”, son en total de 5 sujetos que representan el 4.2% del total de la muestra de agresores y un 0.2% de la muestra total de la población; donde el 40% son mujeres y el 60% son hombres; así mismo, para quienes obtuvieron el nivel 2 de “agresores moderados”, son 82 sujetos que representan el 68.9% de la muestra de agresores, y un 3.4% de la muestra total de la población; donde un 34.1% son mujeres, y un 65.9% de la muestra son hombres; quienes pertenecen al grupo 3 “altamente agresivos”, son 32 sujetos que representan el 26.8% de la muestra de agresores y el 1.3% de la muestra total; donde un 43.8% son mujeres, y un 56.3% son hombres. Se puede observar, que, entre otros datos relevantes, los agresores con el nivel 3 “más agresivos”, se encuentran en su mayoría en el turno matutino, y son los que tienen más altos promedios en secundaria, mientras que el nivel 2 “agresores moderados”, tienen una mayor frecuencia en las

calificaciones del grupo 1 “5 y 6”, en relación con el grupo del nivel 3. Cabe señalar, que en las calificaciones del grupo de agresores “leve” tiene 1 dato perdido que representa el 20% de la muestra de agresores leves, el grupo de agresores “moderados” tiene 11 datos perdidos, con el 13.4%; mientras que el grupo 3 “altamente agresivos” presenta 4 datos perdidos con el 12.5% de su muestra. Adicionalmente se realizó la prueba de Chi-cuadrado, en donde ninguna variable resultó ser significativa (ver anexo-Tabla 6).

Por otra parte, quienes reportan tener más bienes en las tres dimensiones (tecnología, e infraestructura básica y práctica) son los sujetos que pertenecen al grupo 3 “altamente agresivos” en relación con los otros niveles de agresores; también destaca el hecho de que aquellos en el nivel 2 “moderados”, son quienes tienen los puntajes más altos en conductas de riesgo alto por consumo de sustancias dañinas y pertenecer a pandillas; cabe señalar que se encontraron datos perdidos para el nivel de bienes y sus dimensiones en agresores “moderados” y “altamente agresivos”, estos porcentajes van entre el 2.4 y el 9.4% de la muestra de agresores. Adicionalmente se realizó la prueba de Chi-cuadrado para cada factor, sin embargo, no se obtuvieron diferencias significativas para ninguno de ellos (ver anexo-Tabla 7).

Adicionalmente se realizó un análisis de frecuencias, ya que se quería conocer si la percepción de violencia entre los distintos actores escolares variaba según el nivel de agresión por conglomerado. Se obtuvo, según sus frecuencias, que había diferencias en cuanto al nivel de violencia percibido por alumnos en el nivel de agresor 2 “moderado”, no obteniendo el porcentaje de frecuencia más alto, sino que puntea en niveles de violencia “alto” para los diferentes actores escolares, mientras que los sujetos en el nivel de agresor 3 “altamente agresivo”, no reportan percepción de violencia “alto” ni “muy alto” en la mayoría de los casos, o con frecuencias menores. Al llevar a cabo los contrastes de hipótesis para los distintos niveles de agresores se decidió realizar dicho contraste solo entre dos grupos: 2 “agresores moderados” y 3 “altamente agresivos”, debido a que algunas de las variables para el grupo de “agresores leves” presentan ceros

y los valores de su muestra (N=5) segmentan los porcentajes en las frecuencias de cada opción de respuesta por variable, lo que afectaría la prueba de Chi-cuadrado; sin embargo, al llevar a cabo la prueba de contraste para los niveles 2 y 3 en relación con los niveles de violencia percibido, no se encontraron diferencias significativas para ninguna de las variables en relación con los niveles en los roles de agresores. Adicionalmente se realizaron pruebas de contraste de hipótesis mediante la prueba de U de Mann-Whitney a través de puntuaciones Z, pero no se encontraron valores de significancia (ver anexo-Tabla 8).

Para conocer los niveles de violencia escolar percibidos por los distintos tipos de agresores en función de sus variables atributivas, se decidió realizar un análisis de varianza. Al igual que en el análisis anterior, fue llevado a cabo con tan solo dos grupos asociados al nivel de agresión: 2 “agresores moderados” y 3 “altamente agresivos”, por las mismas razones explicadas anteriormente. Se utilizaron las pruebas de T de Student basados en la F de la prueba de Levene para la igualdad de varianzas, para las variables de turno, sexo y población; mientras que, para las demás categorías se utiliza análisis mediante ANOVA; las pruebas se realizaron en torno a cada nivel por separado, solo realizando comparaciones entre sí mismos para las distintas variables, en torno a cada nivel de agresor. Los resultados para cada nivel fueron los siguientes:

*Pruebas para el nivel de agresión “2”:* En la variable de sexo, destacó la violencia entre otras personas ( $T=2.32$ ;  $gl=64.17$ ;  $p=.023$ ;  $d=0.57$ ), donde el indicador de Cohen “d” indica niveles de significancia moderados. En cuanto al grado, hubo diferencias significativas entre 1° y 3° con la violencia percibida entre otras personas ( $F=4.21$ ;  $gl=2$ ;  $p=.018$ ). Finalmente, para edad, la variable de violencia entre otras personas obtuvo diferencias entre el grupo de edad 1 y 3 ( $F=4.11$ ;  $gl=2$ ;  $p=.020$ ).

*Pruebas para el nivel de agresión “3”:* Para analizar estas variables fue necesario utilizar estadísticos de contraste mediante pruebas no paramétricas por la

cantidad de sujetos en este grupo, por lo que se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis, en conjunto con la prueba Montecarlo al 95% de confianza, con 10,000 tablas muestrales. Se encontró que turno, población, grado y edad, no presentan diferencias significativas; la categoría de sexo, muestra diferencias en la variable de violencia de maestros hacia alumnos ( $T=2.06$ ;  $gl=25.61$ ;  $p=.050$ ;  $d=0.81$ ), la prueba de Cohen “d” muestra altos niveles de significancia (ver Tabla 13).

Tabla 13. *Análisis de varianza para los niveles de violencia escolar con el factor de cada una de las variables de atribución escolar, por rol (Rol 2 “moderado” N=82; Roll 3 “+ agresivo” N=32).*

Categoría	Variables	Rol	Alumnos		Maestros		Alumno a maestro		Maestro a alumno		Otras personas	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Turno	Matutino	2	<b>3.29</b>	1.05	<b>1.96</b>	1.02	2.55	1.23	2.30	1.26	2.80	1.51
		3	<b>3.00</b>	0.89	<b>1.65</b>	0.74	1.96	0.87	<b>1.65</b>	0.74	2.27	1.25
	Vespertino	2	2.92	0.97	1.73	1.00	2.19	0.89	1.65	1.01	2.46	1.33
		3	3.67	0.51	1.67	0.81	2.50	0.83	2.17	0.98	2.83	1.32
Sexo	Hombre	2	<b>3.26</b>	1.04	<b>1.98</b>	1.03	2.56	1.17	2.20	1.18	2.94	1.51
		3	<b>3.22</b>	0.73	1.56	0.70	1.89	0.90	<b>1.50*</b>	0.70	2.33	1.23
	Mujer	2	<b>3.00</b>	1.01	<b>1.71</b>	0.97	2.21	1.06	1.89	1.28	2.21	1.25
		3	<b>3.00</b>	1.03	<b>1.79</b>	0.80	2.29	0.82	2.07*	0.82	2.43	1.34
Población	Urbano	2	<b>3.11</b>	1.06	<b>1.83</b>	0.98	2.38*	1.07	2.08	1.22	2.76	1.50
		3	<b>3.07</b>	0.90	<b>1.68</b>	0.77	2.00	0.86	1.71	0.76	2.39	1.19
	Rural	2	<b>3.55</b>	0.82	2.27	1.19	2.82*	1.53	<b>2.18</b>	1.25	2.27	1.10
		3	<b>3.50</b>	0.57	<b>1.50</b>	0.57	2.50	1.00	2.00	1.15	2.25	1.89
Región	Costa	2	<b>3.22</b>	1.10	<b>1.98</b>	0.99	2.61	1.14	2.22	1.24	2.93	1.53
		3	<b>3.08</b>	0.90	<b>1.84</b>	0.74	2.12	0.88	<b>1.84</b>	0.80	2.32	1.21
	Frontera	2	<b>3.13</b>	0.64	<b>1.38</b>	1.06	1.75	0.46	1.88	1.24	2.13	1.12
		3	<b>4.00</b>	0.00	<b>1.00</b>	0.00	3.00	0.00	3.00	0.00	5.00	0.00
	Sur	2	<b>3.00</b>	1.04	1.67	0.65	2.08	0.99	<b>1.58</b>	0.66	2.08	1.16
		3	<b>3.25</b>	0.50	<b>1.00</b>	0.00	1.75	0.95	<b>1.00</b>	0.00	2.25	1.25
	Sierra	2	<b>3.00</b>	1.00	2.33	2.30	2.33	2.30	2.33	2.30	<b>2.00</b>	1.00
		3	<b>3.00</b>	1.41	<b>1.00*</b>	0.00	1.50	0.70	1.50	0.70	2.00	1.41
Grado	1°	2	<b>2.89</b>	1.10	<b>2.00</b>	1.08	2.50	1.13	2.21	1.37	2.39*	1.49
		3	<b>3.38</b>	1.06	<b>1.25</b>	0.46	2.00	0.92	1.75	1.03	2.38	1.50
	2°	2	<b>3.46</b>	0.98	<b>1.81</b>	1.05	2.58	1.30	2.15	1.22	2.35	1.35
		3	<b>3.00</b>	0.85	2.00	0.85	2.50	0.79	<b>1.92</b>	0.79	2.58	1.16
	3°	2	<b>3.18</b>	0.98	<b>1.86</b>	0.93	2.25	1.00	1.93	1.08	3.32*	1.36
		3	<b>3.08</b>	0.79	<b>1.58</b>	0.66	1.67	0.77	<b>1.58</b>	0.66	2.17	1.26
Edad	1 “11-12”	2	<b>2.60</b>	0.96	2.00	0.94	2.00	1.05	2.30	1.25	<b>1.70*</b>	1.49
		3	<b>3.67</b>	0.57	<b>1.33</b>	0.57	1.67	1.15	1.67	1.15	<b>1.33</b>	0.57
	2 “13”	2	<b>3.21</b>	1.14	<b>1.83</b>	1.00	2.75	1.26	2.00	1.21	2.46	1.35
		3	<b>2.92</b>	1.08	<b>1.67</b>	0.77	2.33	0.77	1.83	0.83	2.58	1.31
	3 “14 o +”	2	<b>3.27</b>	0.98	<b>1.90</b>	1.05	2.38	1.08	2.10	1.24	3.02*	1.42
		3	<b>3.18</b>	0.72	<b>1.71</b>	0.77	1.94	0.89	<b>1.71</b>	0.77	2.41	1.27

\*Nota: Valores de T (para turno, sexo y población) y valores de F (región, grado y edad): (\*)  $p<.05$ ; (\*\*)  $p<.001$ ;  $p<.000$

Así mismo, se procedió a describir los datos a través de estadígrafos centrales, de dispersión y de contraste de hipótesis para cada una de las variables continuas en función de los grupos resultantes de los conglomerados (solo tomando en cuenta al grupo 2 y 3, por las mismas razones descritas

anteriormente), los cuales se describen a continuación (ver Tabla 14), y en los cuales resalta para los agresores “moderados”, medias más altas en el nivel percibido de violencia y con la empatía cognitiva. En cuanto a los agresores “más agresivos”, destacan las variables negativas (culturalmente valoradas), como lo son los comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar y el desplazamiento de la vergüenza. Adicionalmente se llevó a cabo la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, sin embargo, ninguna variable presentó diferencias significativas para el nivel 3; mientras que para el nivel de agresión 2, resultaron significativas las variables del IGV, comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar, empatía cognitiva, enfrentamiento emocional, directo y revalorativo. Se considera que, en general se presenta una distribución normal de los datos para las variables continuas, exceptuando la de empatía cognitiva para el grupo 3, ya que sus valores son mayores a 1 en la curtosis (ver Tabla 14).

Tabla 14. *Estadígrafos centrales y de dispersión y contraste de hipótesis de las variables continuas para los distintos tipos de agresores como factor.* (Rol 2 “moderado” N=82; Roll 3 “+ agresivo” N=32).

Variables continuas	Nivel	M	SD	Asimetría	Curtosis	Amplitud intercuartílica
<b>Índice General de Violencia</b>	2**	2.45	0.79	0.59	0.09	1.20
	3	2.19	0.63	-0.05	-0.42	1.00
<b>Comportamientos que disminuyen el riesgo de violencia escolar</b>	2	3.35	0.96	-0.28	-0.31	1.31
	3	2.79	0.94	-0.21	0.07	1.00
<b>Comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar</b>	2*	2.57	0.94	0.38	-0.23	1.32
	3	3.48	0.80	0.00	0.15	0.96
<b>Empatía afectiva</b>	2	2.83	0.94	-0.01	-0.52	1.45
	3	2.50	0.44	-0.17	0.35	0.50
<b>Empatía cognitiva</b>	2**	2.68	1.03	0.34	-0.28	1.31
	3	2.50	0.67	0.62	1.14	1.00
<b>Reconocimiento de la vergüenza</b>	2	2.88	0.91	0.25	-0.31	1.22
	3	2.92	0.76	-0.23	0.41	1.09
<b>Desplazamiento de la vergüenza</b>	2	2.57	0.77	0.57	0.92	0.94
	3	2.61	0.70	-0.01	-0.36	1.15
<b>Enfrentamiento emocional</b>	2**	2.50	1.00	0.50	-0.05	1.31
	3	2.26	0.68	0.23	0.03	1.00
<b>Enfrentamiento evitativo</b>	2	2.99	1.07	0.10	-0.71	1.50
	3	2.71	0.85	-0.00	-0.75	1.25
<b>Enfrentamiento directo</b>	2*	2.88	1.12	0.16	-0.77	1.50
	3	2.94	0.80	0.07	0.44	0.94
<b>Enfrentamiento revalorativo</b>	2*	3.10	1.05	-0.29	-0.62	1.31
	3	2.63	0.63	0.12	0.50	0.94

\*Nota: Valores de la prueba Shapiro-Wilk: (\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000

Posteriormente, se procedió a realizar un análisis de varianza con una prueba no paramétrica a través de la prueba de Kruskal-Wallis para conocer si existen diferencias significativas entre las variables continuas y las regiones (costa, frontera, sur y sierra) en relación a cada uno de los niveles de agresión “2 “moderado”, 3 “altamente agresivo” (eliminando el nivel 1, debido al número de muestra para este sub-grupo).

Nivel 2 “Moderado”: La única variable que resultó ser significativa para este grupo fue la de comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar (Chi-cuadrado=12.14; gl=3; p=.007,) con una media de 2.57 y una desviación estándar de 0.97, con la frecuencia más alta en costa y la más baja en sierra.

Igualmente se realizó la prueba de Montecarlo, con un 95% de intervalo de confianza, basado en 10,000 tablas muestrales, sin embargo, no se encontraron diferencias significativas tras realizar esta prueba, obteniendo un límite inferior mínimo de las variables de 0.242 y un límite superior máximo de 0.986.

Nivel 3 “Altamente agresivo”: Lo que refiere al nivel 3 “altamente agresivo”, igualmente se somete a la prueba de Kruskal-Wallis, para conocer si existen diferencias significativas en cuanto a las variables continuas en relación con las regiones. Se encontraron diferencias para la variable de “reconocimiento de la vergüenza” ( $\text{Chi}^2=8.32$ ; gl=3; p=.040), con una media de 2.92 y una desviación estándar de 0.76, con la frecuencia más alta en la región sur, y la más baja en la costa.

Así mismo, se procedió a realizar la prueba de Montecarlo, con un 95% de intervalo de confianza y 10,000 tablas muestrales, el cual mostró diferencias significativas en la variable de enfrentamiento emocional, con un nivel de significación en esta prueba de 0.045, obteniendo un límite inferior de .041 y un límite superior de .049.

## **Análisis Estadístico para el Rol de Víctimas**

A continuación, se describen las variables atributivas y continuas según la concepción de las víctimas y sus subgrupos, siguiendo el plan de análisis que se indicó en el punto 4.1.

### **Análisis de las Variables Atributivas para Víctimas**

Con el fin de describir adecuadamente a las víctimas, tal como se realizó con la muestra general, se llevó a cabo un análisis de frecuencia de las variables de atribución en relación con el sexo y pruebas de varianza utilizando Chi-cuadrado. Los resultados muestran que del total de los 445 alumnos que se categorizaron como víctimas, 213 de ellas son mujeres y representan el 47.9% de la muestra total de víctimas y 232 son hombres, que representan el 52.1% de la muestra. En la dimensión de población, la muestra de víctimas se observa que un 43.4% de hombres se encuentran en la población urbana y 39.6% de la muestra son mujeres en esta misma población; mientras que, para la población rural, el 8.8% son hombres y 8.3% mujeres, en relación con la muestra de víctimas; así mismo presenta un valor de Chi-cuadrado de 0.025 para esta dimensión.

Por regiones se dividieron en 143 alumnos que reportan ser víctimas para la región costa, 93 en la frontera, 154 en el sur y 55 alumnos en la región sierra; con un valor de Chi-cuadrado de 17.22.

Por grado escolar, en primero año, se observan 177 alumnos que representan el 39.7% de la muestra; en segundo año 146 alumnos que representan el 32.8% de la muestra y de tercer grado, 122 alumnos que representan el 27.4% del total de los participantes con el rol de víctimas; así mismo presenta un valor de Chi-cuadrado de 2.372.

Por lo que respecta al turno escolar, la distribución de víctimas para el turno matutino es de 306 alumnos que representan el 68.7% de la muestra de víctimas y el 17.93% de la población total, mientras que para el turno vespertino es de 142 alumnos, que representan el 31.9% de la muestra de víctimas, y el 21.98% de la población total; con valor de Chi-cuadrado de 0.674.

Para la distribución de edad por sexo se observa que tanto hombres como mujeres se encuentran entre los 11 y los 16 años de edad. Quienes reportan con mayor frecuencia haber sido objeto de malos tratos por sus compañeros son los hombres de 14 años, seguido de las mujeres de 13 años de edad, lo que coloca a los alumnos entre 13 y 14 años como aquellos sujetos mayormente vulnerables al reportar el 62.9% de las víctimas en ese rango de edad, teniendo la categoría 3 de edad "14 años o más" el 50.3% de la población, seguido de la categoría 2 "13 años" con el 31% de la muestra y finalmente la categoría 1 "11 y 12 años" con el 18.7%; así mismo, presenta un valor de Chi-cuadrado de 3.722.

Lo que respecta a la distribución por calificaciones de español, el 9.0% de la muestra se sitúa en el grupo 1 "5 y 6 de calificación", el 39.1% en el grupo 2 "7 y 8 de calificación", y el 52% en el grupo 3 "9 y 10 de calificación", obteniendo un valor de Chi-cuadrado de 6.399. Para las calificaciones de matemáticas, el 20.9% se sitúo en el grupo 1, el 36.8% en el grupo 2, y el 42.3% en el grupo 3, obteniendo un valor de Chi-cuadrado de 0.008. En cuanto a los promedios de secundaria, el 3.1% se sitúo en el grupo 1, 53.6% en el grupo 2 y un 43.3% en el grupo 3, obteniendo un valor de Chi-cuadrado de 22.498.

Finalmente, lo que respecta a las materias reprobadas, el 40.7% de la población no ha reprobado ninguna materia, mientras que el 59.3% ha reprobado una o más materias; se obtuvo un valor de Chi-cuadrado de 1.511 para esta categoría (ver anexo-Tabla 9).

Posteriormente, se realizó el mismo análisis anteriormente señalado, pero con las variables de atribución socioeconómicas, igualmente contrastadas con el sexo. Los resultados indican que los alumnos que se clasificaron con altos indicadores de ser violentados (víctimas) y que reportan que trabajan son 40 alumnos, lo que representa un 9.0% de la muestra total de víctimas; así mismo, presentó un valor de significancia para Chi-cuadrado de 0.002.

En las conductas tales como consumir, drogas, alcohol o pertenecer a alguna pandilla, se observa que el 2.5% de la población consume drogas, reportando un valor de significancia de Chi-cuadrado de 1.124; en cuanto a quienes consumen alcohol, representan un 55.7% de la muestra de víctimas, con un valor de significancia de Chi-cuadrado de 0.267; y en total 7.9% de la muestra pertenece a pandillas, obteniendo un valor de significancia de Chi-cuadrado de 0.070.

En las dimensiones de conductas de riesgo, se observó lo siguiente: en total 144 hombres presentaron conductas de riesgo en sus diferentes modalidades, que representa el 32.3% de la muestra de víctimas y 122 mujeres, que representa 27.4% de la muestra presentó conductas de riesgo; por lo que el 59.7% de la muestra total de víctimas presenta conductas de riesgo en el consumo de sustancias o de pertenecer a pandillas, siendo los hombres quienes presentan un riesgo mayor, al ser quienes reportan mayor frecuencia en este tipo de conductas, sin embargo, quienes se encuentran en alto riesgo son mayormente mujeres; para esta categoría se obtuvo un valor de Chi-cuadrado de 2.299.

Finalmente, se observó lo siguiente para el nivel de bienes y sus dimensiones: el 23.8% de la muestra se encuentra en la dimensión C “Recursos bajos”, el 52.6% en la dimensión B “Recursos moderados”, y el 19.8% de la muestra en la A “Mayores recursos”, obteniendo un valor de Chi-cuadrado de 5.24. La dimensión de tecnología y entretenimiento obtuvo un valor de Chi-cuadrado de 2.50; la dimensión de infraestructura práctica obtuvo un valor de Chi-cuadrado de 6.65; y la dimensión de infraestructura básica obtuvo un valor de Chi-cuadrado de 2.16.

Cabe señalar que en la categoría de nivel de bienes y sus sub-categorías, se presentaron datos perdidos, que van entre el 3.8 y el 5.2% de la muestra de víctimas (ver anexo-Tabla 10).

### **Análisis de las Variables Continuas para Víctimas**

En este apartado se analizan las distintas variables continuas (índice de violencia escolar, variables de comportamientos de victimización, de empatía, vergüenza y de variables sobre los tipos de enfrentamiento) según la percepción de las víctimas encontradas en la muestra total.

En cuanto la violencia entre alumnos, hombres y mujeres reportan las más altas frecuencias en el nivel “regular”, con un valor de Chi-cuadrado de 1.49, con 4 grados de libertad y un valor de significancia de .827. Para el nivel de violencia entre maestros, concuerdan ambos sexos en el nivel de violencia “muy bajo”, presentando un valor de Chi-cuadrado 3.25, con 4 grados de libertad y un valor de significancia de .516. La violencia percibida de alumnos a maestros resultó ser la única variable con valores de diferencia significativos en el nivel de violencia “bajo”, presentando un valor de Chi-cuadrado de 12.51, con 4 grados de libertad y un valor de significancia de .014. La violencia de maestros y alumnos indica altos porcentajes en el nivel “muy bajo”, con un valor de Chi-cuadrado de 2.47, con 4 grados de libertad y un valor de significancia de .649. Finalmente, para la violencia entre otras personas, se presentan diferencias en las frecuencias por sexo, por una parte, los hombres perciben una violencia “regular” mayormente, mientras que las mujeres indican en mayor porcentaje percibir un nivel de violencia “bajo”, obteniendo para esta variable un valor de Chi-cuadrado de 6.92, con 4 grados de libertad y un valor de significancia de .140.

Seguidamente, se realizó un análisis de varianza para conocer el nivel de violencia escolar con respecto a las variables de atribución escolar para el rol de víctimas. Los resultados indican que las medias más altas y bajas se registraron por igual para ambos turnos en la violencia entre maestros, sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre turnos.

La comparación entre sexo, obtuvo resultados similares a la variable de turno, otorgando los valores más altos a la violencia entre alumnos, y los más bajos a la violencia entre maestros. No se obtuvieron diferencias significativas para el factor sexo. Los valores más altos en el nivel de violencia percibidos, y los más bajos, por población, fueron similares a turno y sexo. No se obtuvieron diferencias significativas para el factor población.

El factor de región, obtuvo diferencias significativas para la variable de violencia percibida de maestro a alumnos ( $F=4.22$ ;  $gl=3$ ;  $p=.006$ ), en relación con la costa y sur.

En cuanto al factor del grado, se presentaron diferencias significativas en la variable de violencia entre maestros ( $F=5.80$ ;  $gl=2$ ;  $p=.003$ ) entre 1° y 2°; en la variable de violencia de alumnos a maestros ( $F=3.02$ ;  $gl=2$ ;  $p=.049$ ) entre 2° y 3°; y la violencia percibida entre otras personas ( $F=3.24$ ;  $gl=2$ ;  $p=.040$ ) entre 1° y 3°, reportando las frecuencias más bajas para esta variable.

El factor de edad obtuvo diferencias significativas, en cuanto a la variable de violencia entre maestros ( $F=3.23$ ;  $gl=2$ ;  $p=.040$ ) entre el grupo de edad 1 y 3 (ver Tabla 15).

Tabla 15. Resultados de la prueba T de Student para factores dicotómicos y análisis de varianza de factores politómicos y los reactivos del IGV como variables (N=445).

Factores	Variables	Alumnos		Maestros		Alumno a maestro		Maestro a alumno		Otras personas	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Turno	Matutino	<b>3.25</b>	1.04	<b>1.81</b>	0.86	2.32	1.10	2.02	0.99	2.59	1.28
	Vespertino	<b>3.22</b>	1.05	<b>1.87</b>	1.07	2.19	1.07	2.13	1.22	2.61	1.34
Sexo	Hombre	<b>3.25</b>	1.05	<b>1.82</b>	0.93	2.16	1.10	2.07	1.08	2.69	1.31
	Mujer	<b>3.23</b>	1.05	<b>1.84</b>	0.93	2.40	1.08	2.04	1.06	2.51	1.29
Población	Urbano	<b>3.25</b>	1.03	<b>1.81</b>	0.92	2.24	1.06	2.04	1.07	2.57	1.30
	Rural	<b>3.18</b>	1.14	<b>1.92</b>	0.99	2.49	1.20	2.17	1.06	2.76	1.31
Región	Costa	<b>3.29</b>	0.90	<b>1.82</b>	0.86	2.12	1.04	1.83**	0.86	2.50	1.25
	Frontera	<b>3.25</b>	1.10	<b>1.84</b>	1.11	2.28	1.08	2.13	1.19	2.74	1.30
	Sur	<b>3.27</b>	1.13	<b>1.85</b>	0.89	2.41	1.10	2.25**	1.17	2.61	1.36
	Sierra	<b>3.04</b>	1.08	<b>1.76</b>	0.90	2.33	1.18	2.00	0.94	2.60	1.27
Grado	1°	<b>3.32</b>	1.10	1.69**	0.87	2.21	1.03	2.03	1.13	<b>1.36*</b>	0.10
	2°	<b>3.29</b>	0.98	2.03**	1.04*	2.46	1.18	2.16	1.08	<b>1.26</b>	0.10
	3°	<b>3.07</b>	1.04	1.78	0.84*	2.16	1.06	1.97	0.94	<b>1.24*</b>	0.11
Edad	1 "11-12"	<b>3.39</b>	1.09	<b>1.60*</b>	0.78	2.04	0.91	1.84	1.08	2.64	1.35
	2 "13"	<b>3.25</b>	1.10	<b>1.83</b>	0.94	2.38	1.14	2.14	1.09	2.75	1.37
	3 "14 o +"	<b>3.18</b>	1.01	<b>1.91*</b>	0.96	2.31	1.11	2.09	1.04	2.49	1.23

\*Nota: Valores de T (para turno, sexo y población) y valores de F (región, grado y edad): (\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .001$ ;  $p < .000$

En la Tabla 16 se analizan las distintas variables continuas, mediante estadígrafos centrales y de dispersión, describiéndolas a través de la media y la desviación estándar. Adicionalmente se agregan los valores de asimetría, curtosis y amplitud intercuartílica para dar a conocer la dispersión de los datos en función a cada variable.

La variable con la media más alta resultó ser el reconocimiento de la vergüenza, mientras que la más baja, el IGV. Adicionalmente, se realizó una prueba de normalidad mediante el indicador de Shapiro-Wilk, donde todas las variables resultaron significativas a .000. El análisis de dispersión, indica que las variables se distribuyen con normalidad.

Tabla 16. *Estadígrafos centrales y de dispersión de las variables continuas para víctimas (N=445)*

<b>Variables continuas</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Asimetría</b>	<b>Curto sis</b>	<b>Amplitud intercuartilí tica</b>
Índice General de Violencia***	<b>2.40</b>	0.69	0.52	0.41	0.90
Comportamientos que decremantan el riesgo de violencia escolar***	3.25	0.96	-0.24	-0.32	1.25
Comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar***	2.77	1.01	0.21	-0.60	1.43
Empatía afectiva***	2.91	0.95	-0.03	-0.67	1.40
Empatía cognitiva***	2.76	0.99	0.13	-0.57	1.50
Enfrentamiento emocional***	2.54	1.00	0.34	-0.40	1.50
Enfrentamiento evitativo***	2.83	0.98	0.15	-0.54	1.50
Enfrentamiento directo***	2.81	0.99	0.17	-0.44	1.50
Enfrentamiento revalorativo***	2.88	0.99	0.17	-0.54	1.25
Reconocimiento de la vergüenza***	<b>3.08</b>	1.10	0.16	-0.94	1.70
Desplazamiento de la vergüenza***	2.41	0.80	0.53	0.39	0.97

\*Nota: Valores de la prueba Shapiro-Wilk: (\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .001$ ;  $p < .000$

Posteriormente, se realizaron pruebas de estadísticos de contraste para las variables de región con el factor de cada una de las variables continuas. Las únicas variables que presentaron diferencias significativas fueron las relacionadas enfrentamiento emocional ( $F=2.86$ ;  $gl=3$ ;  $p=.036$ ) y revalorativo ( $F=3.79$ ;  $gl=3$ ;  $p=.010$ ).

### **Análisis de Conglomerados para Víctimas**

Con el fin de conocer el agrupamiento natural de los datos se realizó un análisis por conglomerados, dividiendo en dos partes el análisis: por un lado, aquellas variables que tenían un simbolismo negativo (culturalmente hablando) que enmarca las dimensiones de vergüenza y comportamientos de victimización; y, por otra parte, aquellas variables de índole positivos (culturalmente aceptados), con las variables enmarcadas en las dimensiones de empatía y tipos de enfrentamiento. A partir de las agrupaciones por conglomerados se dividieron en tres grupos los sujetos; si bien, en los conglomerados se observan dos grupos,

quienes obtuvieron puntuaciones para el grupo 1 en ambos conglomerados, se agruparon en el nivel 1, mientras quienes obtuvieron puntuaciones para el grupo 1 y 2, se agruparon en el nivel 2, y finalmente, quienes obtuvieron puntuaciones para el grupo 2 en ambos conglomerados, se agruparon en el nivel 3. Los grupos se dividieron en 1 “victimización leve”, 2 “victimización moderada” y 3 “altamente victimizados”.

Este primer conglomerado presenta un agrupamiento uniforme, con 7 interacciones, con tan solo once casos con más de tres desviaciones estándar, que van de 3.02 a 3.68, y que representa solo el 2.47% de casos atípicos, en relación con la muestra de víctimas.

Las dimensiones de vergüenza y comportamientos de victimización fueron sometidos a un análisis por conglomerados para conocer las dimensiones que definen mayormente a la clasificación. Las variables que mayormente definen la clasificación son: el reconocimiento de la vergüenza y el comportamiento que aumenta el riesgo de violencia escolar. En el caso de esta evaluación, todas las dimensiones resultaron ser significativas al .000 (ver Tabla 17).

Tabla 17. *Conglomerados para las dimensiones de vergüenza y comportamientos de victimización (N=445)*

Dimensiones	Conglomerado			F
	1	2	Media cuadrática	
Reconocimiento de la vergüenza	2.37	3.89	255.27	394.49***
Desplazamiento de la vergüenza	2.21	2.64	20.72	34.43***
Comportamientos que decrementan el riesgo de violencia escolar	3.70	2.76	98.97	139.06***
Comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar	2.13	3.49	201.00	351.07***

\*Nota: Valores de F:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000

El segundo conglomerado presenta un agrupamiento disperso, ya que requirió 11 interacciones, y cuenta con 17 casos con tres desviaciones estándar, que van de 3.04 al 3.93, y 3 casos con 4 desviaciones estándar, que van de 4.12 al 4.80; sin embargo, estos casos atípicos representan el 4.71% de la muestra de víctimas, y un conglomerado resiste hasta el 10% de este tipo de casos, por lo que se decidió conservar el conglomerado en dos grupos. Es importante señalar que la distancia entre centroides entre el conglomerado 1 y 2 es de 9.79, la solución de tres conglomerados indicaba dos centroides muy cercanos que hacían ver que se trataba de un solo grupo y no disminuye el número de residuales mayores a tres desviaciones estándar.

Las dimensiones de vergüenza y comportamientos de victimización fueron sometidos a un análisis por conglomerados para conocer las dimensiones que definen mayormente a la clasificación. Las variables que mayormente definen la clasificación son: el enfrentamiento directo y revalorativo. En el caso de esta evaluación, todas las dimensiones resultaron ser significativas al .000 (ver Tabla 18).

Tabla 18. *Conglomerados para las dimensiones de empatía y enfrentamiento (N=445)*

Dimensiones	Conglomerado		Media Cuadrática	F
	1	2		
Empatía afectiva***	2.22	3.48	174.20	138.79***
Empatía cognitiva***	2.04	3.34	186.85	210.79***
Enfrentamiento emocional***	2.01	2.99	105.98	279.40***
Enfrentamiento evitativo***	2.21	3.34	140.24	257.83***
Enfrentamiento directo***	2.13	3.38	170.33	330.31***
Enfrentamiento revalorativo***	2.21	3.43	161.93	324.58***

\*Nota: Valores de F:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000

## **Análisis de las Variables Atributivas para Víctimas Según Conglomerados**

Seguidamente, se realizó el mismo análisis de frecuencias de las variables de atribución presentado para la muestra general, pero en este caso, se presenta por cada uno de los agrupamientos resultado de los conglomerados de víctimas. El grupo 1 “victimización leve” reporta tener una muestra de 111 hombres (24.9% de la muestra de víctimas) y 49 mujeres (11.0%). El grupo 2 “victimización moderada” cuenta con 60 hombres (13.5%) y 54 mujeres (12.1%). En el grupo 3 “altamente victimizados”, se encuentran 61 hombres (13.7%), y 110 mujeres (24.7%).

Cabe señalar que lo referente al factor del grado, los porcentajes para los tres tipos de niveles de víctimas, van en disminución según pasan de grado; y que el nivel 3 “mayormente victimizado” tiene los porcentajes más altos en la calificación 3 “9 y 10”, en comparación con los otros niveles.

Adicionalmente, se realizó la prueba de Chi-cuadrado de Pearson. Se encontraron diferencias significativas en las variables de turno, con un valor de Chi-cuadrado de 8.65, con 2 grados de libertad y un valor de significancia de .013; igualmente, se encontraron diferencias para el promedio de secundaria, con un valor de Chi-cuadrado de 33.34, con 4 grados de libertad y un valor de significancia de .000 (ver anexo-Tabla 11).

En el análisis de frecuencia de las categorías socioeconómicas se reportan diferencias significativas (Chi-cuadrado=6.22; gl=2; p=.045) para la categoría de pandillas únicamente. Destaca el hecho de que, las víctimas del nivel 3, resulten ser quienes reportan una mayor frecuencia en conductas de riesgo, y un menor nivel de bienes (ver anexo-Tabla 12).

Por otra parte, a pesar de que se cuenta con el índice general de violencia, se quería conocer la percepción de violencia entre los distintos actores escolares

según el nivel de victimización por conglomerado, por lo que se realizó un análisis de frecuencias y ANOVA de un factor. Se obtuvo, que había diferencias significativas para la violencia de alumnos a maestros entre el nivel de victimización 2 y 3, con una F de 3.22\*, con porcentajes en los niveles de violencia “muy bajo” (2=33.3, 3=25.1), “bajo” (2=34.2, 3=33.9), “regular” (2=22.8, 3=33.9), “alto” (2=8.8, 3=9.9), “muy alto” (2=0.9, 3=4.7). (ver anexo-Tabla 13).

Para conocer los niveles de violencia escolar percibidos por los distintos tipos de víctimas en función de sus variables atributivas, se decidió realizar el siguiente análisis de varianza para conocer si las variables realmente resultan significativas para el análisis o no.

*Pruebas para el nivel de victimización “1”:* La variable región, con respecto al nivel de violencia percibido entre alumnos (F=2.65; gl=3; p=.050); y de maestros a alumnos (F=3.04; gl=3; p=.031) entre costa y sur. Al igual que en la variable de grado, se obtuvieron diferencias significativas, en relación a la violencia entre alumnos (F=6.94; gl=2; p=.001) con el grado de 3° con 1° y 2°.

*Pruebas para el nivel de victimización “2”:* Se encontraron diferencias significativas con el factor grado, en la violencia percibida entre otras personas (F=4.56; gl=2; p=.012) entre 1° y 3°.

*Pruebas para el nivel de victimización “3”:* Se encontraron diferencias significativas en el factor de grado con la violencia entre maestros (F=4.11; gl=2; p=.018) entre 1° y 2°. Igualmente, se encontraron diferencias significativas en la violencia de maestros hacia alumnos (F=3.27; gl=2; p=.040) entre los grupos de edades 1 y 3.

En cuanto a las medias, se reportan las más altas puntuaciones en todos los factores para la variable de violencia entre alumnos, mientras que las puntuaciones más bajas las reporta la violencia entre maestros; sin embargo,

para el factor de región, se observan diferencias de medias, relacionada con la región costa y el nivel de victimización 2 “moderado”, obteniendo la media más baja en la variable de violencia de alumnos hacia maestros; por otra parte, en cuanto a la región sierra, para el nivel de victimización 1 “leve”, se reporta la media más alta en el nivel de violencia percibido por otras personas de la escuela, y la media más baja, con puntuaciones similares en la violencia entre maestros, de alumnos a maestros y de maestros a alumnos (ver Tabla 19).

Tabla 19. Análisis de varianza para los niveles de la variable violencia escolar con cada uno de los factores de atribución escolar, calculada independiente para cada rol (Rol nivel: 1 “leve” N=160; 2 “Moderado” N=114 y 3 “+ victimizado” N=171)

Factor	Variables	Ro	Alumnos		Maestros		Alumno a maestro		Maestro a alumno		Otras personas	
			I	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
Turno	Matutino	1	<b>3.22</b>	1.05	<b>1.85</b>	0.95	2.23	1.14	2.14	1.08	2.52	1.39
		2	<b>3.12</b>	1.02	<b>1.64</b>	0.66	2.13	0.99	1.88	0.81	2.51	1.26
		3	<b>3.35</b>	1.07	<b>1.86</b>	0.87	2.49	1.10	1.98	1.00	2.70	1.21
	Vespertino	1	<b>3.20</b>	1.05	<b>1.79</b>	0.96	2.29	1.12	2.13	1.12	2.61	1.28
		2	<b>3.20</b>	0.96	<b>1.93</b>	1.25	2.04	0.99	2.00	1.27	2.60	1.40
		3	<b>3.27</b>	1.18	<b>1.93</b>	1.01	2.22	1.10	2.29	1.28	2.63	1.39
Sexo	Hombre	1	<b>3.24</b>	1.05	<b>1.91</b>	0.99	2.25	1.16	2.15	1.09	2.68	1.32
		2	<b>3.13</b>	0.98	<b>1.72</b>	0.86	1.90	0.91	2.00	1.02	2.72	1.35
		3	<b>3.34</b>	1.13	<b>1.75</b>	0.88	2.26	1.12	2.00	1.12	2.66	1.26
	Mujer	1	<b>3.08</b>	1.03	<b>1.63</b>	0.83	2.24	1.07	2.16	1.10	2.24	1.37
		2	<b>3.17</b>	1.02	<b>1.80</b>	1.03	2.31	1.04	1.85	1.01	2.35	1.26
		3	<b>3.33</b>	1.07	<b>1.95</b>	0.91	2.52	1.09	2.08	1.05	2.70	1.25
Población	Urbano	1	<b>3.27</b>	0.97	<b>1.78</b>	0.90	2.24	1.13	2.14	1.08	2.49	1.31
		2	<b>3.14</b>	1.03	<b>1.77</b>	0.96	2.07	0.94	1.86	1.04	2.52	1.35
		3	<b>3.32</b>	1.09	<b>1.87</b>	0.91	2.34	1.07	2.04	1.07	2.68	1.25
	Rural	1	<b>2.81</b>	1.40	<b>2.14</b>	1.19	2.29	1.14	2.24	1.17	2.95	1.56
		2	<b>3.21</b>	0.78	<b>1.68</b>	0.88	2.21	1.22	2.26	0.80	2.68	1.10
		3	<b>3.39</b>	1.10	<b>1.92</b>	0.90	2.75	1.20	2.08	1.13	2.69	1.28
Región	Costa	1	<b>3.34*</b>	0.80	<b>1.81</b>	0.93	<b>2.13*</b>	1.06	1.94	0.86	2.37	1.27
		2	<b>3.06</b>	1.03	1.79	0.80	2.00	0.95	1.62	0.85	2.18	1.05
		3	<b>3.38</b>	0.94	<b>1.85</b>	0.83	2.19	1.09	1.83	0.86	2.89	1.28
	Frontera	1	<b>3.47</b>	1.07	<b>1.93</b>	1.31	2.50	1.19	2.60	1.40	2.93	1.41
		2	<b>3.12</b>	1.03	<b>1.88</b>	1.21	2.04	1.07	2.04	1.18	2.85	1.40
		3	<b>3.16</b>	1.16	<b>1.73</b>	0.87	2.27	0.99	1.81	0.87	2.51	1.12
	Sur	1	<b>3.07*</b>	1.14	<b>1.78</b>	0.74	2.31	1.17	2.24	1.14	2.50	1.35
		2	<b>3.18</b>	1.06	<b>1.71</b>	0.95	2.16	0.85	2.03	1.07	2.63	1.49
		3	<b>3.50</b>	1.15	<b>2.00</b>	0.95	2.65	1.14	2.40	1.24	2.69	1.31
	Sierra	1	2.64	1.33	<b>1.86</b>	0.94	2.00	1.10	1.86	0.77	2.71	1.54
		2	<b>3.31</b>	0.79	<b>1.56</b>	0.72	2.25	1.29	2.19	0.83	2.63	1.14
		3	<b>3.08</b>	1.07	<b>1.84</b>	0.98	2.56	1.15	1.96	1.09	2.52	1.29
Grado	1°	1	<b>3.34**</b>	1.01	<b>1.70</b>	0.82	2.24	1.05	2.20	1.12	2.72*	1.34
		2	<b>3.17</b>	1.13	<b>1.76</b>	1.09	2.05	0.94	2.00	1.26	3.02	1.42
		3	<b>3.40</b>	1.09	<b>1.63*</b>	0.77	2.27	1.05	1.85	1.05	2.56	1.33
	2°	1	<b>3.44**</b>	0.92	<b>2.04</b>	1.14	2.44	1.23	2.33	1.15	2.60	1.36
		2	<b>3.03</b>	0.97	<b>1.95</b>	0.98	2.13	1.04	<b>1.95</b>	0.98	2.32	1.25
		3	<b>3.33</b>	1.03	<b>2.08</b>	0.99	2.68	1.18	2.17	1.09	2.88	1.15
	3°	1	<b>2.68**</b>	0.93	<b>1.79</b>	0.90	2.03	1.12	1.84	0.91	2.16*	1.32
		2	<b>3.26</b>	0.85	<b>1.54</b>	0.65	2.11	1.02	1.83	0.70	2.23	1.11
		3	<b>3.24</b>	1.18	<b>1.94*</b>	0.89	2.31	1.04	2.16	1.08	2.59	1.25
Edad	1 “11-12”	1	<b>3.48</b>	0.97	<b>1.67</b>	0.81	2.00	0.90	2.03	1.01	2.61	1.34
		2	<b>3.10</b>	1.29	<b>1.60</b>	0.94	2.05	0.94	1.90	1.25	3.05	1.57
		3	<b>3.47</b>	1.07	<b>1.53</b>	0.62	2.07	0.94	1.60	1.03	2.40*	1.19
	2 “13”	1	<b>3.28</b>	1.18	<b>1.76</b>	0.96	2.45	1.24	2.24	1.11	2.83	1.37
		2	<b>3.00</b>	1.03	<b>1.85</b>	1.06	2.03	0.91	1.94	1.17	2.58	1.34
		3	<b>3.40</b>	1.03	<b>1.91</b>	0.85	2.53	1.13	2.15	1.02	2.79	1.39
	3 “14 o +”	1	<b>3.03</b>	0.93	<b>1.96</b>	1.00	2.20	1.11	2.14	1.12	2.29	1.30
		2	<b>3.25</b>	0.86	<b>1.75</b>	0.88	2.15	1.06	1.93	0.85	2.36	1.18
		3	<b>3.26</b>	1.13	<b>1.97</b>	0.98	2.49	1.13	2.15	1.09	2.72*	1.19

\*Nota: Valores de T (para turno, sexo y población) y valores de F (región, grado y edad): (\*) p<.05; (\*\*) p<.001; p<.000

Así mismo, se procedió a describir los datos de las variables continuas a través estadígrafos centrales, de dispersión y de contraste de hipótesis para cada una de las variables continuas en función de los grupos resultantes de los conglomerados los cuales se describen a continuación (ver Tabla 22). En los resultados destaca el hecho de que las medias más altas las tiene el nivel 3 “altamente victimizado” y las más bajas el nivel 1 “victimización leve”, por lo que se pudiera decir, que a mayor nivel de victimización mayor será el nivel de percepción de la violencia.

Adicionalmente se llevó a cabo la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. Los resultados indican que para los niveles 1 “leve” y 3 “altamente victimizado”, todas las variables son significativas, mientras que para el nivel 2 “moderado” todas las variables resultaron significativas, exceptuando las de empatía (afectiva y cognitiva) (ver Tabla 20).

Tabla 20. *Estadígrafos centrales y de dispersión y contraste de hipótesis de las variables continuas para los distintos tipos de víctimas como factor. (Rol nivel: 1 “leve” N=160; 2 “Moderado” N=114 y 3 “+ victimizado” N=171).*

Variables continuas	Nivel	M	SD	Asimetría	Curtosis	Amplitud intercuartílica
<b>Índice General de Violencia</b>	1***	2.39	0.70	0.68	0.78	1.00
	2*	2.29	0.60	0.43	0.55	1.00
	3*	<b>2.47</b>	0.72	0.35	-0.00	1.00
<b>Comportamientos que disminuyen el riesgo de violencia escolar</b>	1**	<b>3.81</b>	0.75	-0.32	-0.23	1.19
	2**	3.08	1.00	-0.20	-0.06	1.25
	3*	2.85	0.87	0.00	-0.31	1.25
<b>Comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar</b>	1**	2.08	0.69	0.38	-0.35	1.00
	2**	2.76	1.05	0.34	-0.44	1.29
	3*	<b>3.41</b>	0.81	-0.15	0.06	0.86
<b>Empatía afectiva</b>	1**	2.14	0.69	0.24	-0.38	1.00
	2	3.03	0.81	-0.06	-0.28	1.20
	3*	<b>3.56</b>	0.71	-0.21	-0.06	1.00
<b>Empatía cognitiva</b>	1***	1.99	0.72	0.64	0.76	1.00
	2	2.81	0.88	0.15	-0.19	1.25
	3**	<b>3.43</b>	0.75	0.04	-0.06	1.00
<b>Reconocimiento de la vergüenza</b>	1***	2.18	0.68	1.05	3.19	0.85
	2*	3.00	0.90	0.22	0.01	0.98
	3***	<b>3.97</b>	0.79	-0.56	-0.11	1.30
<b>Desplazamiento de la vergüenza</b>	1**	2.10	0.55	0.00	0.30	0.77
	2*	2.48	0.68	-0.12	0.17	0.84
	3*	<b>2.66</b>	0.96	0.32	-0.50	1.43
<b>Enfrentamiento emocional</b>	1***	1.97	0.73	0.61	0.03	1.25
	2**	2.77	1.05	0.11	-0.62	1.50
	3**	<b>2.93</b>	0.93	0.06	-0.01	1.25
<b>Enfrentamiento evitativo</b>	1***	2.17	0.75	0.54	0.27	1.00
	2*	2.93	0.91	0.11	-0.05	1.25
	3**	<b>3.37</b>	0.86	-0.18	-0.16	1.00
<b>Enfrentamiento directo</b>	1***	2.07	0.72	0.61	0.50	1.00
	2*	2.97	0.95	-0.05	-0.16	1.06
	3***	<b>3.40</b>	0.78	0.35	-0.28	1.00
<b>Enfrentamiento revalorativo</b>	1**	2.19	0.72	0.34	-0.27	1.00
	2**	2.93	0.90	0.14	0.19	1.00
	3**	<b>3.49</b>	0.86	-0.15	-0.47	1.00

\*Nota: Valores de la prueba Shapiro-Wilk: (\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .001$ ; (\*\*\*)  $p < .000$

Se realizó un ANOVA del índice general de violencia (IGV), los tipos de vergüenza y de los comportamientos de victimización, en relación con las regiones para conocer si había diferencias significativas para cada uno de los niveles de víctimas. Los resultados indican que no hay diferencias significativas en ninguna variable.

En general, las medias más altas están dadas para el nivel 3 “altamente victimizado”, exceptuando los comportamientos que disminuyen la violencia

escolar, ya que esta variable es “inversa”, entre más alto sea el puntaje menor es el nivel de violencia, por lo que al aparecer el nivel 1 “levemente victimizado” con las medias más altas en esta variable, es de esperarse (ver anexo-Tabla 14).

Así mismo, se procedió a realizar la misma prueba de ANOVA, pero ahora, con las variables de los tipos de enfrentamiento y empatía, en relación con las regiones para conocer si había diferencias significativas para cada uno de los niveles de víctimas. Los resultados indican diferencias significativas para el nivel 1 “levemente victimizado” en la variable de empatía afectiva, entre costa (M=2.28) y sierra (M=1.70) ( $F=3.13$ ;  $gl=4.34$ ;  $p=.027$ ); y en el nivel 2 “moderadamente victimizado”, en la variable de enfrentamiento directo ( $F=5.10$ ;  $gl=3$ ;  $p=.002$ ) entre costa (M=3.14) y sur (M=2.57), y finalmente para el nivel 3 “altamente victimizado”, no se encontraron diferencias significativas en ninguna variable.

En general, las medias más altas están dadas para el nivel 3 “altamente victimizado”, exceptuando la variable de enfrentamiento directo para la región frontera, en donde la media más alta resultó obtenerla el nivel 2 “moderadamente victimizado”. Por lo que, en general, se puede apreciar que, a mayor nivel de victimización, mayores serán los niveles percibidos para cada una de las variables analizadas (ver anexo-Tabla 15).

### **Análisis Estadístico para el Rol de Espectadores**

A continuación, se describen las variables atributivas y continuas según la concepción de los espectadores y sus niveles, siguiendo el plan de análisis que se indicó en el punto 4.1.

## **Análisis de las Variables Atributivas para Espectadores**

Con el fin de describir adecuadamente a los espectadores, tal como se realizó con la muestra general, se llevó a cabo un análisis de frecuencia de las variables de atribución en relación con el sexo y pruebas de varianza utilizando Chi-cuadrado. Los resultados muestran que del total de 846 alumnos que se categorizaron como espectadores, 407 son hombres, representando el 48.1% de la muestra de espectadores; mientras que 439, son mujeres, lo que representa el 51.9%.

Para la categoría de población, el 85.3% de la muestra de espectadores se encuentra en la población urbana, mientras que el 14.7% se encuentra en la población rural. En cuanto a las regiones, el 29.7% de espectadores se encuentra en la región costa, el 25.1% en la frontera, el 34.3% en la región sur, y el 11% en la sierra.

En cuanto a la distribución por grados, en 1° grado, se encuentra el 38.1% de la muestra de espectadores, en 2° grado, el 31.7%, y en el 3° grado, el 30.3% de la muestra. Por turnos, la muestra se dividió en 72.1% para el turno matutino, y el 27.9% para el vespertino.

Para la categoría por nivel de edades, la muestra se dividió para el grupo 1 entre “11 y 12 años”, con el 17.2% de la muestra, para el grupo 2 de “13 años”, con el 31%, y para el grupo 3 “14 años o más años”, con el 51.8% de la muestra de espectadores.

En cuanto a las calificaciones: en la de español, el 10.6% de la muestra se encuentra entre “5 y 6” de calificación, mientras que el 35.8% se encuentra entre “7 y 8” de calificación y el 53.6% reporta tener calificaciones entre “9 y 10”. Lo que respecta a las calificaciones de matemáticas, el 18% de la muestra de espectadores reporta estar entre “5 y 6” de calificación, el 37.6% se encuentra

entre “7 y 8”, mientras que el 44.4% de la muestra, reporta tener calificaciones entre “9 y 10”. Y en cuanto al promedio de secundaria, se reportan valores del 2.2% de la muestra para la calificación entre “5 y 6”, el 50.6% para calificaciones entre “7 y 8”, y, con un 47.3% de la muestra, las calificaciones entre “9 y 10”.

Para la categoría de materias reprobadas, se reporta un 39.4% de la muestra, para alumnos que no han reprobado ninguna materia, mientras que el 60.6% ha reprobado una o más materias. Las variables de atribución escolar que presentaron diferencias significativas, según la prueba de Chi-cuadrado fueron: la calificación de español (Chi-cuadrado=7.94; gl=2; p=.019); y la calificación de matemáticas (Chi-cuadrado=42.85; gl=2; p=.000) (ver Tabla 21).

Tabla 21. *Análisis de frecuencia de las variables de atribución escolar con el factor sexo (N=846); y niveles de significancia para los resultados de Chi-cuadrado para espectadores.*

Categoría	Variables atributivas	Hombres		Mujeres	
		n	%	n	%
<b>Población</b>	Urbano	351	41.5	371	43.9
	Rural	56	6.6	68	8.0
<b>Región</b>	Costa	254	30	162	19.1
	Frontera	61	7.2	101	11.9
	Sur	70	8.3	127	15.0
	Sierra	22	2.6	49	5.8
	1°	164	19.4	158	18.7
<b>Grado escolar</b>	2°	127	15.0	141	16.7
	3°	116	13.7	140	16.5
<b>Turno</b>	Matutino	286	33.8	324	38.3
	Vespertino	121	14.3	115	13.6
<b>Edad</b>	1 “11-12 años”	76	9.0	69	8.2
	2 “13 años”	132	15.6	130	15.4
	3 “14-17 años”	198	23.4	240	28.4
<b>Cal. Español*</b>	1 “5 y 6”	46	6.1	34	4.5
	2 “7 y 8”	136	18.0	134	17.8
	3 “9 y 10”	172	22.8	232	30.8
<b>Cal. Matemáticas**</b>	1 “5 y 6”	80	10.7	55	7.3
	2 “7 y 8”	127	16.9	155	20.7
	3 “9 y 10”	143	19.1	190	25.3
<b>Promedio Secundaria***</b>	1 “5 y 6”	11	1.6	4	0.6
	2 “7 y 8”	201	29.0	150	21.6
	3 “9 y 10”	110	15.9	218	31.4
<b>Materias reprobadas</b>	0 “ninguna”	149	17.6	184	21.7
	1 “una o más”	258	30.5	255	30.1

\*Nota: Valores de Chi-cuadrado:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000

Posteriormente, se realizó el mismo análisis anteriormente señalado, pero con las variables de atribución socioeconómicas, igualmente contrastadas con el sexo. Los resultados indican que los alumnos que trabajan representan el 7.8% de la muestra para este rol; los alumnos que consumen drogas representan el 2%; quienes consumen alcohol, representan el 57.3% de la muestra; el 7.4% pertenece a pandillas; el 39.2% no presenta conductas de riesgo; el 52.5% presenta riesgo leve; el 4.5% reporta conductas de riesgo moderado; y el 3.8% conductas de alto riesgo.

En cuanto al nivel socioeconómico para la muestra de espectadores, el 21.4% se encuentra en el nivel C “Bajos recursos”, el 54.1% se encuentra en B “Recursos moderados”, mientras que el 19.4% en A “Mayores recursos”. Para las subdimensiones de esta categoría: “Tecnología y entretenimiento”: el 19% de la muestra se encuentra en el nivel “C”, el 61.7% en el nivel “B”, y el 12.5% en el nivel “A”; para “Infraestructura práctica”, el 11.7% se encuentra en el nivel “C”, el 58.2% en el nivel “B”, y el 24% en el nivel “A”; y finalmente para “infraestructura básica”: 5.9% se encuentra en el nivel “C”, 40.3%, en el nivel “B”, y el 48.3% en el nivel “A”. Lo que respecta a las pruebas de Chi-cuadrado, ninguna de las variables resultó tener diferencias significativas (ver anexo-Tabla 16).

### **Análisis de las Variables Continuas para Espectadores.**

En este apartado se analizan las distintas variables continuas (índice de violencia escolar, variables de comportamientos de victimización, de empatía, vergüenza y de variables sobre los tipos de enfrentamiento) según la percepción de los espectadores encontrados en la muestra total.

En cuanto la violencia entre alumnos, hombres y mujeres reportan las más altas frecuencias en el nivel “regular” (47.8% de la muestra de víctimas), y los otros

tipos de violencia reportan mayores frecuencias en nivel “Muy bajo” (Violencia entre maestros, 51.1%; violencia de alumnos a maestros, 38.5; violencia de maestros a alumnos, 46.2%; violencia entre otras personas de la escuela, 32.8%) (ver anexo-Tabla 17). Así mismo se realizó la prueba ANOVA de un factor, en donde se compararon las regiones con el IGV, esta relación resultó ser significativa ( $F=3.52$ ;  $gl=3$ ;  $p=.015$ ).

Seguidamente, se realizó un análisis de varianza para conocer el nivel de violencia escolar respecto a las variables de atribución escolar para el rol de espectadores. Para el factor de grado, se presentan diferencias significativas en la violencia entre alumnos ( $F=4.93$ ;  $gl=2$ ;  $p=.007$ ) entre primer grado con relación al segundo y tercero; y en la violencia entre otras personas de la escuela ( $F=2.91$ ;  $gl=2$ ;  $p=.055$ ) entre primer grado y tercero. En cuanto a la edad, se obtuvieron diferencias significativas para el nivel de violencia percibido entre alumnos ( $F=5.89$ ;  $gl=2$ ;  $p=.003$ ) entre el grupo 3 “14 o más años”, en relación con el grupo 1 “11 y 12 años” y 2 “13 años” (ver tabla 22).

Tabla 22. Resultados de la prueba T de Student para factores dicotómicos y análisis de varianza de factores politómicos y los reactivos del IGV como variables (N=846) para espectadores

Factor	Variables	Alumnos		Maestros		Alumno a maestro		Maestro a alumno		Otras personas	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Turno	Matutino	3.02	0.97	1.60	0.75	2.08	1.00	1.78	0.93	2.22	1.15
	Vespertino	3.06	1.00	1.62	0.89	1.99	0.97	1.89	1.01	2.47	1.22
Sexo	Hombre	3.00	0.97	1.59	0.79	1.98	0.99	1.76	0.93	2.36	1.20
	Mujer	3.06	0.98	1.61	0.80	2.12	0.99	1.86	0.97	2.23	1.16
Población	Urbano	3.06	0.99	1.60	0.78	2.04	0.98	1.82	0.96	2.34	1.17
	Rural	2.90	0.86	1.65	0.84	2.09	1.09	1.75	0.88	2.02	1.17
Grado	1°	3.17**	1.01	1.57	0.81	2.07	0.96	1.83	1.02	2.41*	1.23
	2°	2.97**	0.91	1.62	0.80	2.09	1.08	1.77	0.89	2.26	1.18
	3°	2.94**	0.97	1.63	0.77	1.99	0.93	1.82	0.92	2.18*	1.10
Edad	1 “11-12”	3.16**	1.03	1.50	0.76	1.99	0.90	1.77	1.00	2.38	1.26
	2 “13”	3.15**	0.98	1.61	0.79	2.12	1.01	1.84	0.95	2.39	1.19
	3 “14 o +”	2.92**	0.94	1.63	0.80	2.03	1.01	1.81	0.94	2.21	1.14

\*Nota: Valores de T (para turno, sexo y población) y valores de F (región, grado y edad): (\*)  $p<.05$ ; (\*\*)  $p<.001$ ;  $p<.000$

En la Tabla 23 se analizan las distintas variables continuas, mediante estadígrafos centrales y de dispersión, describiéndolas a través de la media y la

desviación estándar. Adicionalmente se agregan los valores de asimetría, curtosis y amplitud intercuartilítica para dar a conocer la dispersión de los datos en función a cada variable. La variable con la media más alta resultó ser el reconocimiento de la vergüenza, mientras que la más baja, el IGV.

Adicionalmente, se realizó una prueba de normalidad mediante el indicador de Shapiro-Wilk, donde todas las variables resultaron significativas a .000. El análisis de dispersión, indica que las variables se distribuyen con anormalidad, exceptuando el índice general de violencia y el desplazamiento de la vergüenza, cuyos indicadores se distribuyen normalmente.

Tabla 23. *Estadígrafos centrales y de dispersión de las variables continuas para espectadores (N=846).*

<b>Variables continuas</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Asimetría</b>	<b>Curtosis</b>	<b>Amplitud intercuartilítica</b>
Índice General de Violencia***	<b>2.15</b>	0.65	0.52	-0.07	1.00
Comportamientos que disminuyen el riesgo de violencia escolar***	3.21	0.96	-0.16	-0.43	1.50
Comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar***	2.93	1.10	-0.02	-1.02	1.86
Empatía afectiva***	3.03	0.94	-0.13	-0.55	1.40
Empatía cognitiva***	2.97	1.01	-0.11	-0.63	1.50
Enfrentamiento emocional***	2.31	0.93	0.55	0.00	1.50
Enfrentamiento evitativo***	2.85	0.94	0.00	-0.35	1.25
Enfrentamiento directo***	2.96	1.03	0.00	-0.57	1.50
Enfrentamiento revalorativo***	3.02	0.97	-0.09	-0.59	1.31
Reconocimiento de la vergüenza***	<b>3.25</b>	1.11	-0.06	-1.05	1.80
Desplazamiento de la vergüenza***	2.37	0.81	0.57	0.18	1.04

\*Nota: Valores de la prueba Shapiro-Wilk: (\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .001$ ; ( $p < .000$ )

Seguidamente se realizó un análisis a través de ANOVA del índice general de violencia (IGV) y sus variables en relación con el factor de regiones para conocer si había diferencias significativas. Se encontraron diferencias significativas solo para la variable de violencia en otras personas ( $F=8.55$ ;  $gl=3$ ;  $p=.000$ ).

Así mismo, se realizó el mismo análisis de ANOVA para la comparación del factor región con las variables relacionadas con emociones morales (empatía y vergüenza), en el cual, la única variable significativa fue el reconocimiento

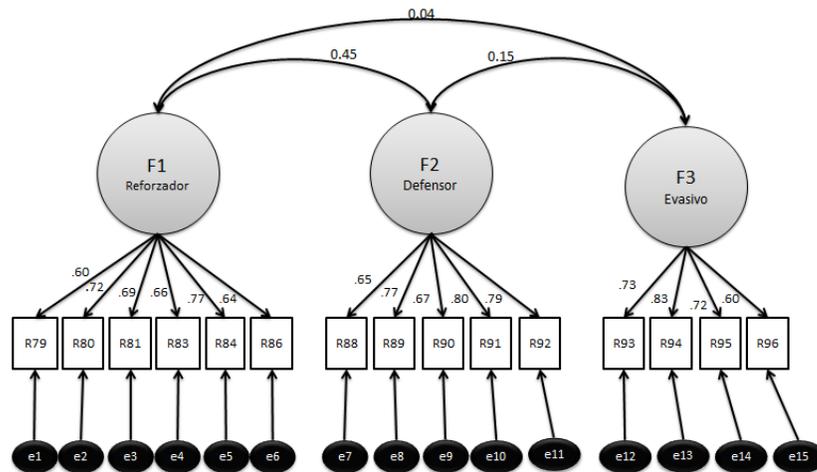
de la vergüenza en la sierra en relación con la frontera y el sur ( $F=3.51$ ;  $gl=3$ ;  $p=.015$ ) (ver anexo-Tabla 17).

Posteriormente, se realizó nuevamente un análisis de varianzas, utilizando ANOVA para la comparación de los grupos de regiones y de las variables relacionadas con los diferentes tipos de enfrentamiento y aquellos comportamientos que disminuyen o aumentan la victimización. No se encontraron diferencias significativas para ninguna de estas variables en relación a la región. (ver anexo-Tabla 18).

### **Análisis de Clúster para Espectadores**

A partir del análisis de la escala de roles asociados al acoso escolar, realizado para la población estudiantil en secundarias públicas para el estado de Sonora como parte de la validación de la escala efectuada por González, Peña y Vera (en prensa), resultaron dimensionarse tres roles asociados a espectadores: “Reforzador” (pro agresor), “Defensor” (pro víctima) y “Evasivo” (no participante). Los Indicadores de bondad de ajuste del modelo fueron:  $X^2=603.62$ ;  $gl=87$ ;  $X^2/gl=6.94$ ;  $GFI=0.965$ ;  $CFI=0.961$ ;  $RMSEA=0.05$ ;  $AGFI=0.952$ ;  $SRMR=0.041$ ;  $\alpha = 0.82$ , que se refieren al análisis factorial confirmatorio: Chi-cuadrado ( $X^2$ ), grados de libertad ( $gl$ ), probabilidad de significación estadística de Chi-cuadrado ( $X^2/gl$ ), Índice de Bondad de Ajuste ( $GFI$ ), Índice de Ajuste Comparado ( $CFI$ ), Error de Aproximación Cuadrático Medio ( $RMSEA$ ) Bondad Ajustado de Índice de Ajuste ( $AGFI$ ), Estandarizado Root Mean Residual ( $SRMR$ ). Análisis de fiabilidad: consistencia interna ( $\alpha$ ) coeficiente alfa de Cronbach (ver Figura IV).

Figura III. Análisis confirmatorio para el rol de espectadores



Estas dimensiones del rol de espectadores se retomaron por separado para realizar análisis de clúster y posteriormente para el análisis de las variables atributivas y continuas para cada rol de espectadores anteriormente señalados. La categorización de los espectadores se realizó por medio de remplazo, para volver a hacer la clasificación, incluyendo a víctimas y agresores, ya que hubo 283 casos dentro del total de los 1208 alumnos que resultaron con el rol de espectadores, que corresponden a jóvenes que estaban en las dos condiciones de espectador-victima/agresor y que fueron incluidos de nuevo porque representaron más del 10% del total y era necesario incluirlos. Por otra parte, se encontraron 362 casos que no correspondían a las dimensiones de la escala de espectadores anteriormente señalada, y que representan casos en los que se asumen dos o más roles distintos de espectadores, por lo cual, se consideraron como datos atípicos y se eliminaron para concepto del presente análisis, por lo que la muestra de espectadores quedó con un total de 846 alumnos.

### Análisis Clúster para los Espectadores “Defensores”

Primeramente, se realizó un análisis para la dimensión de espectador “Defensor”. Con el fin de conocer el agrupamiento natural de los datos se realizó

un análisis por clúster, dividiendo en dos partes el análisis: por un lado, aquellas variables que tenían un simbolismo negativo (culturalmente hablando) que enmarca las dimensiones de vergüenza y comportamientos de victimización; y, por otra parte, aquellas variables de índole positivos (culturalmente aceptados), con las variables enmarcadas en las dimensiones de empatía y tipos de enfrentamiento. A partir de las agrupaciones por clúster se dividieron en tres grupos; si bien, en el análisis por clúster se observan dos grupos, quienes obtuvieron puntuaciones para el grupo 1 en ambos análisis de clúster, se agruparon en el nivel 1, mientras quienes obtuvieron puntuaciones para el grupo 1 y 2, se agruparon en el nivel 2, y finalmente, quienes obtuvieron puntuaciones para el grupo 2 en ambos análisis, se agruparon en el nivel 3. Los grupos se dividieron en 1 “defensores leves”, 2 “defensores moderados” y 3 “altamente defensores”.

El clúster 1 de la Tabla 24, fue estructurado con las dimensiones de vergüenza y comportamientos de victimización, para conocer las dimensiones que definen mayormente a la clasificación. Para ello, fueron necesarias 9 interacciones, obteniendo una distancia mínima entre los centros iniciales de 6.23.

La variable que mayormente define la clasificación, con valores de F de 319.48, es la variable del comportamiento que aumenta el riesgo de violencia escolar. En el caso de esta evaluación, todas las dimensiones resultaron ser significativas, exceptuando la variable del desplazamiento de la vergüenza.

Tabla 24. *Clúster para las dimensiones de vergüenza y comportamientos de victimización (N=220) para espectadores-defensores.*

Dimensiones	Clúster		Media cuadrática	F
	1	2		
Reconocimiento de la vergüenza	4.11	2.94	74.07	85.02***
Desplazamiento de la vergüenza	2.41	2.24	1.57	2.44
Comportamientos que disminuyen el riesgo de violencia escolar	2.93	3.58	22.77	25.15***
Comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar	3.78	1.94	182.50	319.48***

\*Nota: Valores de F:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000

Para el agrupamiento del segundo conglomerado se tomaron en cuenta las dimensiones de empatía y los tipos de enfrentamiento, lo que requirió de 11 interacciones, obteniendo una distancia mínima entre los centros iniciales de 8.66. Lo que respecta a los resultados más destacados, las dimensiones de enfrentamiento directo y empatía cognitiva con valores de F de 166.89 y 159.59 respectivamente resultaron ser las variables que mayormente hacen una diferencia al momento de agrupar las categorías. Todas las variables tuvieron valores de significancia a .000 (ver Tabla 25).

Tabla 25. *Clúster para las dimensiones de empatía y enfrentamiento (N=220) para espectadores-defensores.*

Dimensiones	Clúster		Media Cuadrática	F
	1	2		
Empatía afectiva	2.65	3.73	53.89	99.45***
Empatía cognitiva	2.35	3.74	88.79	159.59***
Enfrentamiento emocional	1.84	2.57	24.43	24.93***
Enfrentamiento evitativo	2.24	3.21	43.39	62.48***
Enfrentamiento directo	2.13	3.63	104.25	166.89***
Enfrentamiento revalorativo	2.33	3.69	85.97	149.04***

\*Nota: Valores de F:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000

## **Análisis de las Variables Atributivas para Espectadores “Defensores” Según Clúster**

Se realizó el mismo análisis de frecuencias de las variables de atribución presentado para la muestra general, pero en este caso, se analiza para cada uno de los agrupamientos resultado del clúster para espectadores defensores.

Primeramente, se llevó a cabo un análisis de frecuencia de las variables de atribución escolar (población, región, grado escolar, turno, edad, calificaciones de español, matemáticas, promedio de secundaria y materias reprobadas) con el factor de los niveles del rol, con un total de la muestra para este rol de 220 alumnos, así mismo se realizó la prueba de Chi-cuadrado, y ninguna variable resultó ser significativa (ver anexo-Tabla 19).

Seguidamente, se realizó un análisis de frecuencia para las variables de atribución socioeconómicas y como factor los distintos niveles de espectadores defensores, así también se llevó a cabo un análisis con la prueba de Chi-cuadrado para cada variable de atribución, sin embargo, no se obtuvieron diferencias significativas para ninguna de ellas (ver anexo-Tabla 20)

Por otra parte, a pesar de que se cuenta con el índice general de violencia, se quería conocer si la percepción de violencia entre los distintos actores escolares variaba según el nivel de espectador-defensor del clúster realizado, anteriormente señalado, donde se agrupan 3 niveles (leve, moderado y altamente defensor); para lo cual, se realizó un análisis de frecuencia de las variables relacionadas con el IGV y con el factor de los espectadores-defensores y análisis mediante ANOVA de un factor. Se eliminó del análisis el nivel de violencia 5 “muy alto”, debido a que presentaba poca o nula frecuencia. Los resultados indican que no hay diferencias significativas entre el nivel de violencia percibido por los distintos niveles de espectadores-defensores.

Posteriormente, para conocer los niveles de violencia escolar percibidos por los distintos tipos de espectadores-defensores se decidió realizar un análisis de varianza para los niveles de las variables del IGV para cada uno de los factores de atribución escolar, calculado independientemente para cada nivel (Leve N=22, Moderado N=147, + defensor N=51), por lo que se realizaron pruebas T de student (para analizar las variables turno, sexo y población, eliminando el análisis de población para el nivel 1, debido a que todos los sujetos se encontraron en la población *urbana*) y análisis con la prueba ANOVA (para analizar la región, grado y edad).

*Pruebas para el nivel de espectador-defensor "1":* Se encontraron diferencias significativas en la violencia entre alumnos con el factor de edad ( $T=3.67$ ;  $gl=2$ ;  $p=.045$ ).

*Pruebas para el nivel de espectador-defensor "2":* Se encontraron diferencias significativas en cuanto a la violencia entre alumnos con el factor grado ( $F=3.52$ ;  $gl=2$ ;  $p=.032$ ) entre primer y tercer grado, y en la violencia entre otras personas de la escuela ( $F=6.68$ ;  $gl=2$ ;  $p=.002$ ), entre segundo y tercer grado; así como también en la violencia entre alumnos con el factor de edad ( $F=6.68$ ;  $gl=2$ ;  $p=.002$ ) entre el grupo de edad 3 en relación con el 1 y 2.

*Pruebas para el nivel de espectador-defensor "3":* No se encontraron diferencias significativas en este nivel del rol de espectador altamente defensor.

La media más alta para los tres tipos de espectadores-defensores para todas las variables la obtuvo la violencia entre alumnos, y la más baja, la violencia entre maestros, exceptuando las medias más bajas para el nivel 1 en la variable de violencia de maestros a alumnos para el grupo 3 "14 años o más" obteniendo la media más baja; para el nivel 2, la violencia entre maestros ( $M=1.50$ ) y la violencia de alumnos a maestros ( $M=1.33$ ) para la región costa; y para el nivel 3, con el factor de región, la variable de violencia entre maestros hacia alumnos y entre

otras personas de la escuela en la región costa, con una media de 1.63, y para la variable de violencia de alumno a maestro para segundo grado, con una media de 1.42.

### **Análisis de las Variables Continuas para Espectadores “Defensores” Según Clúster**

Así mismo, se procedió a describir los datos de las variables continuas a través estadígrafos centrales, de dispersión y de contraste de hipótesis en función de los grupos resultantes del clúster.

En el nivel 1 espectadores “defensores-leves”, la prueba de normalidad indica que las variables del IGV, los comportamientos que disminuyen la violencia escolar y el enfrentamiento emocional, presentan diferencias significativas según la prueba de Shapiro-Wilk. En el nivel 2 espectadores “defensores moderados”, la prueba de normalidad indica que todas las variables son significativas, según la misma prueba realizada para el nivel 1. Finalmente, para el nivel 3 espectadores “altamente defensores”, se obtuvieron niveles de significancia en las variables de comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar, empatía afectiva, enfrentamiento emocional y directo.

Lo que respecta al valor de las medias, destaca el hecho de que el nivel 1 “reforzador leve” tiene la media más alta en comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar; mientras que el nivel 2 “reforzador moderado”, tiene puntuaciones de medias más altas en las variables de IGV, comportamientos que disminuyen el riesgo de violencia escolar y del reconocimiento y desplazamiento de la vergüenza; mientras que el nivel 3, puntea con las medias más altas en los tipos de empatía y enfrentamiento (ver Tabla 26).

Tabla 26. *Estadígrafos centrales y de dispersión y contraste de hipótesis de las variables continuas para los distintos tipos de espectadores-defensores como factor (Leve N=22, Moderado N=147, + defensor N=51).*

Variables continuas	Nivel	M	SD	Asimetría	Curtosis	Amplitud intercuartílica
Índice General de Violencia	1*	1.96	0.62	0.90	0.26	0.85
	2**	<b>2.14</b>	0.67	0.41	-0.48	1.00
	3	2.07	0.59	0.19	-0.32	0.80
Comportamientos que disminuyen el riesgo de violencia escolar	1*	2.76	1.18	-0.00	-0.41	1.44
	2**	<b>3.26</b>	1.00	-0.21	-0.56	1.25
	3	3.25	0.88	0.06	-0.71	1.50
Comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar	1	<b>4.00</b>	0.75	-0.44	0.121	1.25
	2**	3.22	1.09	-0.23	-0.88	1.57
	3*	1.83	0.63	0.51	-0.68	0.86
Empatía afectiva	1	2.94	0.92	0.24	-0.57	1.50
	2***	3.40	0.93	-0.66	0.13	1.20
	3*	<b>3.59</b>	0.62	-0.39	0.82	0.80
Empatía cognitiva	1	2.44	0.99	0.78	0.96	1.06
	2***	3.33	0.98	-0.64	-0.16	1.25
	3	<b>3.67</b>	0.68	0.06	-0.40	1.00
Reconocimiento de la vergüenza	1	3.38	1.14	-0.23	-1.06	1.81
	2***	<b>3.74</b>	1.13	-0.67	-0.61	1.87
	3	3.29	0.89	0.06	-0.90	1.47
Desplazamiento de la vergüenza	1	2.26	0.85	0.39	0.10	1.38
	2**	<b>2.36</b>	0.83	0.58	0.07	1.10
	3	2.26	0.70	0.37	-0.35	1.03
Enfrentamiento emocional	1***	1.75	0.96	2.08	5.44	1.06
	2***	2.30	0.97	0.48	-0.34	1.50
	3*	<b>2.75</b>	1.13	0.47	-0.40	1.75
Enfrentamiento evitativo	1	2.40	0.76	-0.03	0.05	0.88
	2**	2.91	0.98	-0.18	-0.26	1.25
	3	<b>3.14</b>	0.80	-0.03	-0.28	1.25
Enfrentamiento directo	1	2.11	0.87	0.18	-1.13	1.63
	2***	3.17	1.00	-0.36	-0.19	1.25
	3*	<b>3.68</b>	0.87	-0.13	-0.36	1.25
Enfrentamiento revalorativo	1	2.47	0.80	-0.01	-0.21	1.00
	2**	3.24	0.97	-0.30	-0.32	1.25
	3	<b>3.72</b>	0.83	-0.37	-0.45	1.25

. \*Nota: Valores de la prueba Shapiro-Wilk: (\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .001$ ; p < .000

Por regiones, la muestra se distribuye de la siguiente manera: Costa, con una muestra de 66 alumnos, con el 30% de la muestra, 51 alumnos para la región frontera, con el 23.2% de la muestra, para la región sur 82 alumnos, con el 37.3% de la muestra, y para la región sierra 21 alumnos, con un 9.5%.

Se realizó un ANOVA del índice general de violencia (IGV), los tipos de vergüenza y de los comportamientos de victimización, en relación con las regiones para conocer si había diferencias significativas para cada uno de los

niveles de espectadores-defensores resultantes del análisis de clúster. Los resultados indican que ninguna de las variables señaladas se relaciona con la región en los niveles de defensores.

Lo que respecta al análisis de las medias, las más altas las obtuvo el nivel 3, exceptuando el reconocimiento de la vergüenza ( $M=3.87$ ), que la obtuvo el nivel 2 en la región costa ( $M=4.31$ ).

Así mismo, se procedió a realizar la misma prueba de ANOVA, pero con las variables de los tipos de enfrentamiento y empatía, en relación con las regiones para conocer si había diferencias significativas para cada uno de los niveles espectadores-defensores, resultado del análisis de clúster, sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en ningún nivel del rol de defensores.

En general, las medias más altas las obtuvo el nivel 3 “altamente defensor”, y las medias más bajas, el nivel 1 “defensores leves”, exceptuando el enfrentamiento evitativo, el cual obtuvo la media más baja para el nivel 2 “defensor moderado” (ver anexo-Tabla 21).

### **Análisis Clúster para los Espectadores “Evasivos”**

Así mismo, se realizó un análisis por clúster para los espectadores con la dimensión de “evasivos”, dividiendo en dos partes el análisis: por un lado, aquellas variables que tenían un simbolismo negativo (culturalmente hablando) que enmarca las dimensiones de vergüenza y comportamientos de victimización; y, por otra parte, aquellas variables de índole positivos (culturalmente aceptados), con las variables enmarcadas en las dimensiones de empatía y tipos de enfrentamiento. A partir de las agrupaciones por clúster, se dividieron en tres grupos; si bien, en los análisis de clúster se observan dos grupos, quienes obtuvieron puntuaciones para el grupo 1 en ambos análisis, se agruparon en el

nivel 1, mientras quienes obtuvieron puntuaciones para el grupo 1 y 2, se agruparon en el nivel 2, y finalmente, quienes obtuvieron puntuaciones para el grupo 2 en ambos análisis de clúster, se agruparon en el nivel 3. Los grupos se dividieron en 1 “evasivos leves”, 2 “evasivos moderados” y 3 “altamente evasivos”.

El clúster 1 de la Tabla 27, fue estructurado con las dimensiones de vergüenza y comportamientos de victimización, para conocer las dimensiones que definen mayormente a la clasificación. Para ello fueron necesarias 10 interacciones, obteniendo una distancia mínima entre los centros iniciales de 7.67.

La variable que mayormente define la clasificación fue la de comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar, con una F de 272.49. En el caso de esta evaluación, todas las dimensiones resultaron ser significativas al .000, exceptuando la variable de desplazamiento de la vergüenza.

Tabla 27. *Clúster para las dimensiones de vergüenza y comportamientos de victimización (N=254) para espectadores-evasivos.*

Dimensiones	Clúster		Media cuadrática	F
	1	2		
Reconocimiento de la vergüenza	4.09	3.21	45.54	58.78***
Desplazamiento de la vergüenza	2.43	2.31	0.80	1.31
Comportamientos que disminuyen el riesgo de violencia escolar	2.65	3.64	58.55	91.86***
Comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar	3.71	2.09	153.36	272.49***

\*Nota: Valores de F:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000

Para el agrupamiento del segundo clúster se tomaron en cuenta las dimensiones de empatía y los tipos de enfrentamiento, lo que requirió de 11 interacciones, obteniendo una distancia mínima entre los centros iniciales de 9.71.

Lo que respecta a los resultados más destacados, las dimensiones de enfrentamiento directo y revalorativo con valores de F de 158.42 y 156.20 respectivamente, resultaron ser las variables que mayormente hacen una diferencia al momento de agrupar las categorías. Así mismo, se obtuvieron valores de significancia de .000 para todas las dimensiones (ver Tabla 28).

Tabla 28. *Clúster para las dimensiones de empatía y enfrentamiento (N=254) para espectadores-evasivos.*

Dimensiones	Clúster		Media Cuadrática	F
	1	2		
Empatía afectiva	2.60	3.58	46.89	81.49***
Empatía cognitiva	2.55	3.58	51.61	99.35***
Enfrentamiento emocional	1.93	2.40	10.95	14.06***
Enfrentamiento evitativo	2.47	3.29	32.86	51.91***
Enfrentamiento directo	2.21	3.59	93.13	158.42***
Enfrentamiento revalorativo	2.41	3.64	73.35	156.20***

\*Nota: Valores de F:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000

### **Análisis de las Variables Atributivas para Espectadores “Evasivos” Según Clúster**

Se realizó el mismo análisis de frecuencias de las variables de atribución presentado para la muestra general, pero en este caso, se analiza por cada uno de los agrupamientos resultado del clúster para espectadores evasivos.

Primeramente, se llevó a cabo un análisis de frecuencia de las variables de atribución escolar (región, población, grado escolar, turno, edad, calificaciones de español, matemáticas, promedio de secundaria y materias reprobadas) con el factor de los niveles del rol, con un total de la muestra para este rol de 254 alumnos. Los resultados muestran las frecuencias de las variables atributivas

para los espectadores evasivos del nivel 1 “leves”, con un total de 35 sujetos que representan el 13.77% del total de la muestra de espectadores evasivos y un 1.48% de la muestra total de la población; donde el 34.28% son mujeres y el 65.71% son hombres; así mismo, para quienes obtuvieron el nivel 2 de “evasivos moderados”, en total fueron 158 sujetos que representan el 62.20% de la muestra de evasivos, y un 6.71% de la muestra total de la población; donde un 74.05% son mujeres, y un 25.94% de la muestra son hombres; finalmente, quienes pertenecen al grupo 3 de espectadores “altamente evasivos”, fueron en total 61 sujetos que representan el 24.01% de la muestra de evasivos y el 2.59% de la muestra total; donde un 67.21% son mujeres, y un 32.78% son hombres (ver anexo-Tabla 22). Adicionalmente se realizó la prueba de Chi-cuadrado, en donde ninguna variable resultó ser significativa.

Seguidamente, se realizó un análisis de frecuencia para las variables de atribución socioeconómicas y como factor los distintos niveles de espectadores evasivos, así como la prueba de Chi-cuadrado para cada variable de atribución, sin embargo, no se obtuvieron diferencias significativas para ninguno de ellas (ver anexo-Tabla 23). Por otra parte, a pesar de que se cuenta con el índice general de violencia, se quería conocer si la percepción de violencia entre los distintos actores escolares variaba según el nivel de espectador-evasivo del clúster realizado, anteriormente señalado en donde se agrupan en 3 niveles (leve, moderado y altamente evasivo); para lo cual, se realizó un análisis de frecuencia de las variables relacionadas con el IGV con el factor de los roles de espectadores-evasivos, así como un análisis mediante ANOVA. Se eliminó del análisis el nivel de violencia 5 “muy alto”, debido a que presentaba poca o nula frecuencia. Los resultados indican que no hay diferencias significativas entre el nivel de violencia percibido entre los distintos niveles de espectadores-evasivos.

Posteriormente, para conocer los niveles de violencia escolar percibidos por los distintos tipos de espectadores-evasivos en función de sus variables atributivas, se decidió realizar un análisis de varianza para los niveles de las variables del

IGV para cada uno de los factores de atribución escolar, calculado independientemente para cada rol (Leve N=35, Moderado N=158, + evasivo N=61), por lo que se realizaron pruebas T de student (para analizar las variables turno, sexo y población) y prueba ANOVA (para analizar la región, grado y edad). *Pruebas para el nivel de espectador-evasivo “1”*: Se encontraron diferencias significativas para la violencia de alumnos a maestros en relación con la edad del grupo 2 “13 años” y 3 “14 años o más” ( $F=3.26$ ;  $gl=2$ ;  $p=.051$ ). *Pruebas para el nivel de espectador-evasivo “2”*: No se encontraron diferencias significativas para este nivel del rol espectador moderadamente evasivo. *Pruebas para el nivel de espectador-evasivo “3”*: No se encontraron diferencias significativas para este nivel del rol espectador altamente evasivo.

La media más alta para los tres tipos de espectadores-evasivos para todas las variables la obtuvo la violencia entre alumnos, y la más baja, la violencia entre maestros, exceptuando la media más alta para el factor de región, en la costa, la cual, se encontró en relación a la violencia entre otras personas para el nivel de espectador-evasivo 1; así como también, para el nivel 3, la violencia entre otras personas para la región sierra, y la violencia de maestros a alumnos para la región costa con la media más baja.

### **Análisis de las Variables Continuas para Espectadores “Evasivos” Según Clúster.**

Así mismo, se procedió a describir las variables continuas a través estadígrafos centrales, de dispersión y de contraste de hipótesis en función de los grupos resultantes del clúster. En el nivel 1 espectadores “evasivos-leves”, la prueba de normalidad indica que las variables del IGV, reconocimiento de la vergüenza y enfrentamiento emocional son significativas según la prueba de Shapiro-Wilk. En el nivel 2 espectadores “evasivamente-moderados”, la prueba de normalidad indica que todas las variables exceptuando la de enfrentamiento evitativo, son

significativas, según la misma prueba realizada para el nivel 1. Finalmente, para el nivel 3 espectadores “altamente evasivos”, se obtuvieron niveles de significancia en las variables de IGV, comportamientos que disminuyen y aumentan el riesgo de violencia escolar y el reconocimiento de la vergüenza. Lo que respecta al valor de las medias, destaca el hecho de que el grupo 1 tiene las medias más altas en comportamientos asociados a agresores (comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar y desplazamiento de la vergüenza), mientras que el grupo 3, a víctimas, con los valores más altos de medias en los distintos tipos de enfrentamiento; y lo que respecta al grupo 2, obtuvieron las medias más altas en ambos tipos de empatía (ver Tabla 29).

Tabla 29. Estadígrafos centrales y de dispersión y contraste de hipótesis de las variables continuas para los distintos tipos de espectadores-evasivos como factor (Leve N=35, Moderado N=158, + evasivo N=61)

Variables continuas	Nivel	M	SD	Asimetría	Curtosis	Amplitud intercuartílica
Índice General de Violencia	1*	2.02	0.71	0.69	0.61	1.00
	2***	<b>2.09</b>	0.62	0.73	0.47	0.80
	3***	2.04	0.59	1.35	3.00	0.70
Comportamientos que disminuyen el riesgo de violencia escolar	1	2.39	0.73	-0.03	-0.20	1.00
	2*	2.88	0.87	-.02	-0.06	1.25
	3*	<b>3.66</b>	0.79	0.19	-0.71	1.25
Comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar	1	<b>3.93</b>	0.63	-0.43	-0.23	0.86
	2***	3.35	0.97	-0.80	0.20	1.04
	3*	2.05	0.72	0.49	-0.19	1.00
Empatía afectiva	1	2.74	0.78	-0.53	0.08	0.80
	2**	<b>3.43</b>	0.88	-0.48	-0.14	1.20
	3*	3.37	0.75	0.32	-0.26	1.00
Empatía cognitiva	1	2.56	0.71	-0.50	0.23	0.75
	2*	<b>3.44</b>	0.83	-0.22	-0.06	1.00
	3	3.38	0.73	0.10	-0.11	1.00
Reconocimiento de la vergüenza	1*	3.74	0.93	-0.90	0.78	1.27
	2***	<b>3.89</b>	0.96	-0.90	0.21	1.31
	3*	3.47	0.96	0.07	-1.11	1.67
Desplazamiento de la vergüenza	1	<b>2.71</b>	0.92	-0.02	-0.51	1.20
	2***	2.33	0.93	0.81	0.25	1.27
	3	2.31	0.64	0.16	-0.59	0.93
Enfrentamiento emocional	1**	1.90	0.66	0.04	-1.02	1.00
	2***	2.24	0.93	0.71	0.32	1.25
	3	<b>2.58</b>	0.85	-0.02	-0.53	1.25
Enfrentamiento evitativo	1	2.43	0.71	-0.02	-0.33	1.00
	2	3.12	0.88	-0.04	-0.51	1.25
	3	<b>3.32</b>	0.76	0.17	-0.07	1.25
Enfrentamiento directo	1	2.29	0.69	-0.41	-0.70	0.75
	2**	3.30	0.97	-0.25	-0.31	1.25
	3	<b>3.57</b>	0.76	0.16	-0.55	1.00
Enfrentamiento revalorativo	1	2.45	0.59	-0.23	-0.14	0.75
	2**	3.39	0.88	-0.36	-0.42	1.25
	3	<b>3.61</b>	0.65	0.03	-0.55	1.00

. \*Nota: Valores de la prueba Shapiro-Wilk: (\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .001$ ; p < .000

Por regiones, la muestra se distribuye de la siguiente manera: Costa, con una muestra de 83 alumnos, con el 32.7% de la muestra de espectadores-evasivos, 65 alumnos para la región frontera, con el 25.6% de la muestra, para la región sur 73 alumnos, con el 28.7% de la muestra, y para la región sierra 33 alumnos, con el 13%.

Se realizó un ANOVA del índice general de violencia (IGV), los tipos de vergüenza y de los comportamientos de victimización, en relación con las regiones para conocer si había diferencias significativas para cada uno de los niveles espectadores-evasivos resultantes del análisis de clúster. En los resultados no se encontraron diferencias significativas para ninguna variable en ninguno de los tres niveles de espectador-evasivo.

En general, las medias más altas se observan en el nivel 1 espectadores “levemente evasivos” exceptuando la variable de comportamientos que disminuyen la violencia escolar (nivel 1  $M=2.55$ ), ya que esta variable es “inversa”, entre más alto sea el puntaje menor es el nivel de violencia, en el cual el nivel 3 espectador “altamente evasivo” obtuvo la media más alta en esta variable en la región frontera ( $M=3.88$ ) (ver anexo-tabla 24). Así mismo, se procedió a realizar la misma prueba de ANOVA, pero con las variables de los tipos de enfrentamiento y empatía, en relación con las regiones para conocer si había diferencias significativas para cada uno de los niveles espectadores evasivos, resultado del clúster. Los resultados indican diferencias significativas para el nivel 3 “altamente evasivo” en la variable de enfrentamiento directo entre costa ( $M=3.35$ ) y sierra ( $4.35$ ).

En general, las medias más altas están dadas para el nivel 3 “altamente evasivo”, en la región sierra, y las medias más bajas las reporta el nivel 1 “levemente evasivo” (ver anexo-Tabla 25).

### **Análisis Clúster para los Espectadores “Reforzadores”**

Finalmente, se realizó un análisis por clúster para los espectadores con la dimensión de “reforzadores”, dividiendo en dos partes el análisis: por un lado, aquellas variables que tenían un simbolismo negativo (culturalmente hablando) que enmarca las dimensiones de vergüenza y comportamientos de victimización;

y, por otra parte, aquellas variables de índole positivos (culturalmente aceptados), con las variables enmarcadas en las dimensiones de empatía y tipos de enfrentamiento. A partir de las agrupaciones por clúster se dividieron en tres grupos; si bien, en ese análisis se observan dos grupos, quienes obtuvieron puntuaciones para el grupo 1 en ambos análisis de clúster, se agruparon en el nivel 1, mientras quienes obtuvieron puntuaciones para el grupo 1 y 2, se agruparon en el nivel 2, y finalmente, quienes obtuvieron puntuaciones para el grupo 2 en ambos análisis, se agruparon en el nivel 3. Los grupos se dividieron en 1 “reforzadores leves”, 2 “reforzadores moderados” y 3 “altamente reforzadores”.

El clúster 1 de la tabla 30, fue estructurado con las dimensiones de vergüenza y comportamientos de victimización, para conocer las dimensiones que definen mayormente a la clasificación. Para ello fueron necesarias 11 interacciones, obteniendo una distancia mínima entre los centros iniciales de 6.91. Las variables que mayormente definen la clasificación son las de comportamientos que disminuyen el riesgo de violencia escolar y aquellos que lo aumentan, con valores de F de 297.69 y 457.05 respectivamente. En el caso de esta evaluación, todas las dimensiones resultaron ser significativas al .000.

Tabla 30. *Clúster para las dimensiones de vergüenza y comportamientos de victimización (N=372) para espectadores-reforzadores.*

Dimensiones	Clúster			F
	1	2	Media cuadrática	
Reconocimiento de la vergüenza	2.25	3.21	84.80	128.41***
Desplazamiento de la vergüenza	2.11	2.73	35.28	72.22***
Comportamientos que disminuyen el riesgo de violencia escolar	3.95	2.68	147.98	297.69***
Comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar	2.07	3.63	224.31	457.05***

\*Nota: Valores de F:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000

Para el agrupamiento del segundo clúster se tomaron en cuenta las dimensiones de empatía y los tipos de enfrentamiento, lo que requirió de 10 interacciones, obteniendo una distancia mínima entre los centros iniciales de 7.55.

Lo que respecta a los resultados más destacados, las dimensiones de enfrentamiento directo y revalorativo con valores de F de 268.01 y 246.30 respectivamente, las cuales resultaron ser las variables que mayormente hacen una diferencia al momento de agrupar las categorías. Así mismo, se obtuvieron valores de significancia de .000 para todas las dimensiones (ver Tabla 31).

Tabla 31. *Clúster para las dimensiones de empatía y enfrentamiento (N=372) para espectadores-reforzadores.*

Dimensiones	Clúster		Media Cuadrática	F
	1	2		
Empatía afectiva	3.05	2.00	97.92	208.60***
Empatía cognitiva	3.02	1.85	123.86	204.48***
Enfrentamiento emocional	2.66	1.81	64.20	102.34***
Enfrentamiento evitativo	3.17	1.96	130.51	226.37***
Enfrentamiento directo	3.18	1.89	149.70	<b>268.01***</b>
Enfrentamiento revalorativo	3.16	1.96	129.14	<b>246.30***</b>

\*Nota: Valores de F:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000

### **Análisis de las Variables Atributivas para Espectadores “Reforzadores” Según Clúster.**

Se realizó el mismo análisis de frecuencias de las variables de atribución presentado para la muestra general, pero en este caso, se presenta por cada uno de los agrupamientos resultado del clúster para espectadores reforzadores.

Primeramente, se llevó a cabo un análisis de frecuencia de las variables de atribución escolar (población, región, grado escolar, turno, edad, calificaciones de español, matemáticas, promedio de secundaria y materias reprobadas) con el factor de los niveles del rol, con un total de la muestra para este rol (espectador-reforzador) de 372 alumnos (Leve N=82; Moderado N=257; Altamente reforzador N=33).

Seguidamente se analizaron las frecuencias de las variables atributivas para los espectadores, en los cuales se observa que: los reforzadores del nivel 1 “leves”, son en total de 82 sujetos que representan el 22.04% del total de la muestra de espectadores reforzadores y un 3.48% de la muestra total de la población; donde el 39.02% son mujeres y el 60.97% son hombres; así mismo, para quienes obtuvieron el nivel 2 de “reforzadores moderados”, en total fueron 257 sujetos que representan el 69.08% de la muestra de evasivos, y un 10.92% de la muestra total de la población; donde un 33.46% son mujeres, y un 66.53% de la muestra son hombres; finalmente, quienes pertenecen al grupo 3 de espectadores “altamente reforzadores”, fueron en total 33 sujetos que representan el 8.87% de la muestra de evasivos y el 1.40% de la muestra total; donde un 39.39% son mujeres, y un 60.60% son hombres; así mismo se realizó la prueba de Chi-cuadrado, en donde ninguna variable resultó ser significativa (ver anexo-tabla 26).

Así mismo, se realizó un análisis de frecuencia para las variables de atribución socioeconómicas y como factor los distintos niveles de espectadores-reforzadores, así como también se llevó a cabo la prueba de Chi-cuadrado para cada variable de atribución, encontrando diferencias significativas en la variable de drogas (Chi-cuadrado=9.48; gl=2; p=.009) (ver anexo-Tabla 27).

Por otra parte, a pesar de que se cuenta con el índice general de violencia, se quería conocer si la percepción de violencia entre los distintos actores escolares variaba según el nivel de espectador-reforzador del clúster realizado,

anteriormente señalado, en donde se agrupan en 3 niveles (leve, moderado y altamente reforzador); para lo cual, se realizó un análisis de frecuencia de las variables relacionadas con el IGV con el factor de los roles de espectadores-reforzadores, así como un análisis mediante ANOVA. Se eliminó del análisis el nivel de violencia 5 “muy alto”, debido a que presentaba poca o nula frecuencia. Los resultados indican que no hay diferencias significativas entre el nivel de violencia percibido entre los distintos niveles de espectadores-reforzadores.

Posteriormente, para conocer los niveles de violencia escolar percibidos por los distintos tipos de espectadores-reforzadores en función de sus variables atributivas, se decidió realizar un análisis de varianza para los niveles de las variables del IGV para cada uno de los factores de atribución escolar, calculado independientemente para cada rol (Leve N=82; Moderado N=257; Altamente reforzador N=33), por lo que se realizaron pruebas T de student (para analizar las variables turno, sexo y población) y prueba ANOVA (para analizar el grado y edad). Se omitió del análisis el ANOVA para el factor de región, ya que todos los alumnos con el rol de espectadores-reforzadores se encontraron en una sola región (costa).

*Pruebas para el nivel de espectador-reforzador “1”:* Se encontraron diferencias significativas para la variable de violencia entre otras personas de la escuela, con el factor de grado ( $F=5.28$ ;  $gl=2$ ;  $p=.007$ ) entre primero con segundo y tercer grado y para la misma variable, pero con el factor de edad ( $F=4.21$ ;  $gl=2$ ;  $p=.018$ ) grupo de edad 2 y 3. *Pruebas para el nivel de espectador-reforzador “2”:* Se encontraron diferencias significativas para la violencia entre alumnos, con el factor de grado ( $F=3.17$ ;  $gl=2$ ;  $p=.043$ ) entre 3° con 1°, y para la misma variable, pero con el factor de edad ( $F=4.02$ ;  $gl=2$ ;  $p=.019$ ) entre el grupo 3 y 1 y 2. *Pruebas para el nivel de espectador-reforzador “3”:* No se encontraron diferencias significativas para este nivel del rol espectador altamente reforzador.

La media más alta para los tres tipos de espectadores-reforzadores para todas las variables la obtuvo la violencia entre alumnos, y la más baja, la violencia entre maestros, con excepción de la percepción más baja de violencia de maestros a alumnos para el grupo de edad 2, en el nivel 3 de espectador-reforzador ( $M=1.57$ ) en relación con las medias más bajas de violencia entre maestros ( $M=1.71$ ).

### **Análisis de las Variables Continuas para Espectadores “Reforzadores” Según Clúster.**

Así mismo, se procedió a describir los datos de las variables continuas a través estadígrafos centrales, de dispersión y de contraste de hipótesis en función de los grupos resultantes del clúster. En el nivel 1 espectadores “reforzadores-leves”, la prueba de normalidad indica que todas las variables son significativas, exceptuando el reconocimiento y desplazamiento de la vergüenza, según la prueba de Shapiro-Wilk. En el nivel 2 espectadores “reforzadores moderados”, la prueba de normalidad indica que todas las variables son significativas a .000, según la misma prueba realizada para el nivel 1. Para el nivel 3 espectadores “altamente reforzadores”, se obtuvieron niveles de significancia en las variables de empatía cognitiva, enfrentamiento emocional y revalorativo.

Lo que respecta al valor de las medias, destaca el hecho de que las puntuaciones más altas las presenta el nivel 1 espectadores “reforzadores leves”, exceptuando el IGV, y las variables de reconocimiento y desplazamiento de la vergüenza, en las cuales, la media más alta la obtuvo el nivel 2 de espectadores “reforzadores moderados”; y en todos los casos las medias más bajas las obtuvo el nivel 3 de espectadores “altamente reforzadores” (ver Tabla 32).

Tabla 32. *Estadígrafos centrales y de dispersión y contraste de hipótesis de las variables continuas para los distintos tipos de espectadores-reforzadores como factor. (Leve N=82; Moderado N=257; Altamente reforzador N=33)*

Variables continuas	Nivel	M	SD	Asimetría	Curtosis	Amplitud intercuartilítica
Índice General de Violencia	1***	2.16	0.69	0.76	-0.11	1.05
	2***	<b>2.28</b>	0.68	0.31	-0.32	1.00
	3	2.12	0.58	-0.38	-0.67	1.00
Comportamientos que disminuyen el riesgo de violencia escolar	1**	<b>3.70</b>	0.60	0.35	-0.65	0.75
	2***	3.35	0.99	-0.26	-0.64	1.50
	3	2.60	0.80	0.25	1.71	0.75
Comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar	1**	2.20	0.74	1.52	0.76	1.04
	2***	2.83	1.04	0.08	-0.97	1.71
	3	<b>3.84</b>	0.65	-0.32	-0.85	0.93
Empatía afectiva	1*	<b>2.88</b>	0.66	-0.63	0.41	0.85
	2***	2.57	0.91	0.31	-0.42	1.40
	3	2.28	0.57	0.16	-0.58	0.80
Empatía cognitiva	1*	<b>2.95</b>	0.81	0.21	0.64	0.81
	2***	2.47	0.98	0.32	-0.54	1.38
	3***	2.01	0.81	1.58	2.87	0.75
Reconocimiento de la vergüenza	1	2.59	0.72	0.17	0.64	0.86
	2***	<b>2.75</b>	1.01	0.30	-0.81	1.57
	3	2.34	0.69	0.44	0.26	0.78
Desplazamiento de la vergüenza	1	2.39	0.53	0.09	1.06	0.58
	2***	<b>2.42</b>	0.83	0.50	-0.11	1.18
	3	2.19	0.58	0.04	-0.55	0.90
Enfrentamiento emocional	1*	<b>2.73</b>	0.91	0.23	0.18	1.00
	2***	2.24	0.86	0.45	-0.09	1.25
	3*	1.78	0.57	0.33	-0.49	0.75
Enfrentamiento evitativo	1*	<b>3.02</b>	0.87	0.25	0.25	1.00
	2***	2.62	0.97	0.17	-0.45	1.25
	3	2.17	0.73	0.00	-0.33	0.75
Enfrentamiento directo	1**	<b>3.17</b>	0.85	0.52	-0.20	1.06
	2***	2.55	0.97	0.30	-0.51	1.25
	3	2.06	0.73	0.40	-0.01	1.13
Enfrentamiento revalorativo	1*	<b>2.96</b>	0.76	0.22	0.79	1.00
	2***	2.66	0.96	0.14	-0.68	1.25
	3*	1.98	0.67	-0.15	-1.27	1.25

. \*Nota: Valores de la prueba Shapiro-Wilk: (\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .001$ ;  $p < .000$

Por regiones, la muestra se distribuye de la siguiente manera: Costa, con una muestra de 102 alumnos, con el 27.4% de la muestra de espectadores-evasivos, 96 alumnos para la región frontera, con el 25.8% de la muestra, para la región sur 135 alumnos, con el 36.3% de la muestra, y para la región sierra 39 alumnos, con el 10.5%.

Se realizó un ANOVA del índice general de violencia (IGV), los tipos de vergüenza y de los comportamientos de victimización, en relación con las

regiones para conocer si había diferencias significativas para cada uno de los niveles espectadores-evasivos resultantes del análisis de clúster. En los resultados se encontraron diferencias significativas solo para el nivel 1 en los comportamientos que disminuyen el riesgo de violencia escolar ( $F=2.83$ ;  $gl=3$ ;  $p=.043$ ) (ver anexo-Tabla 28). Así mismo, se procedió a realizar la misma prueba de ANOVA, pero con las variables de los tipos de enfrentamiento y empatía, en relación con las regiones para conocer si había diferencias significativas para cada uno de los niveles espectadores evasivos, resultado del clúster. Los resultados indican diferencias significativas para el nivel 3 “altamente evasivo” en la variable de empatía afectiva ( $F=3.26$ ;  $gl=3$ ;  $p=.035$ ) (ver anexo-Tabla 29).

## **V. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Los análisis de resultados descritos son contrastados con el marco teórico conceptual en este capítulo; describiendo cada rol y sus sub-agrupaciones con base en las variables resultantes que fueron significativas según los datos obtenidos, concluyendo con la caracterización de los roles que asumen los alumnos en situaciones de violencia escolar en secundarias públicas del estado de Sonora, aportando algunas recomendaciones para su posterior desarrollo en futuras investigaciones.

### **5.1. Discusión**

#### **Caracterización de los Agresores**

Como señalan Hoyos y otros (2004), la forma en que perciben los alumnos la violencia escolar estará dada por el rol que desempeñen en esa situación. Partiendo de dicha premisa, se encontró que los agresores efectivamente fungen un papel diferenciado en contraste con las víctimas, en lo que Chaux (2009), denominó “relación binaria”, ya que las situaciones de violencia se suscitan a partir de estos dos roles.

Por otra parte, la prevalencia de agresores en relación a la muestra total es del 5%, presentando un porcentaje menor en comparación con otros estudios como los europeos, cuyas estadísticas señalan tener entre el 7 y el 11% de agresores (Solbegg y Olweus, 2003; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, entre

otros,1999); así también, como en estudios nacionales del INEE (2006), en el cual se reporta un 11% de agresores; y estudios locales para el estado de Sonora, con la investigación de Valdés y otros (2012), el cual indica que un 22% de la población reconoció llevar a cabo conductas violentas.

Lo que respecta a la descripción de las variables atributivas, destaca el hecho de que los agresores son quienes presentan mayores frecuencias en edades y grados escolares más altos en relación con los otros roles, lo que podría estar asociado a la necesidad de tener desequilibrio de fuerzas en la asimetría de poder que señala Smith y Sharp (1994), en donde los más grandes fungen un rol mayormente de agresor, lo que concuerda con los resultados de Ortega (2010), donde señala que los agresores presentan edades entre 13 y 15 años, con edades superiores a las de las víctimas.

Por otra parte, tanto hombres como mujeres perciben niveles bajos o muy bajos de violencia entre los distintos actores escolares, exceptuando la violencia percibida entre alumnos, la cual indica mayores frecuencias en un nivel de violencia “regular” con una puntuación de 3 puntos. Se encontró que sí existe una diferencia en la percepción de los agresores sobre las personas que se involucran en la violencia escolar (alumnos, maestros, alumnos hacia maestros, maestros hacia alumnos, y entre otras personas) en torno al sexo, donde los hombres agresores perciben menores niveles de violencia en relación a las mujeres; y en función de la región, donde la costa resulta tener mayormente diferencias entre las demás. Estos hallazgos concuerdan con distintos autores que señalan que si bien, la violencia entre hombres y mujeres no es excluyente, las formas de percibirla y ejercerla si lo son (Galen y Underwood, 1997; Salmivalli y Kaukiainen, 2004, Lee, 2009). Dichas diferencias entre el sexo, son similares a las encontradas por Miranda (2013), en su estudio en el estado de Sonora, cuyos datos indican que la mayoría de agresores son hombres, con una relación de 5 a 1 respecto de las mujeres, sin embargo, la relación encontrada en esta investigación es de 2 a 1, lo que indica que las mujeres van asumiendo un rol

más agresivo, incrementando su participación en situaciones de violencia escolar, especialmente en el tipo relacional mediante agresión social o psicológica, tal como destaca en su estudio Valadez (2007).

En la comparación entre los agresores del nivel 2 y 3, se observa que aquellos que se encuentran en el nivel 2 “moderadamente agresivos” son mayormente propensos a presentar conductas de riesgo, menores notas académicas y menor nivel de bienes en relación con aquellos alumnos que asumen el nivel 3 “mayormente agresivos”. Cabe destacar que el nivel 1 “levemente agresivos” no se analizó, por la muestra tan pequeña por la que fue compuesto este grupo.

En cuanto el nivel 2 de agresores, se le asocian comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar en relación a las regiones, mientras que para el nivel 3, el reconocimiento a la vergüenza resulta ser mayormente significativo, especialmente en la región sur, destacando que las diferencias entre regiones están mayormente dadas entre la región costa (capital del estado de Sonora) y la región sur y sierra, donde los niveles de agresión percibidos son levemente más altos en comparación con la costa.

### **Caracterización de las Víctimas**

En total, son 445 sujetos asumen el rol de víctimas, en una relación de 1 a 1 entre hombres y mujeres, con edades mayormente entre los 13 y 14 años de edad, quienes son de las edades menores en secundaria, como lo indica Ortega (2010), entre menor edad tengan los alumnos, suelen ser mayormente propensos a ser agredidos; así mismo, la relación entre ser una víctima hombre o mujer no presenta mayor riesgo uno del otro, por lo que el verse involucrado en una situación de violencia escolar tendrá una probabilidad similar por sexo, tal como lo destaca en su estudio Seals y Young (2003).

La prevalencia de víctimas en relación a la muestra total es del 19%, presentando un porcentaje mayor en comparación con otros estudios como los europeos, cuyas estadísticas señalan tener entre el 6 y el 17% de sus poblaciones asumen este rol (Solbeg y Olweus, 2003; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, entre otros, 1999); así también como en estudios nacionales del INEE (2006), en el cual se reporta un 14% de víctimas; y estudios locales para el estado de Sonora, con la investigación de Miranda (2013), el cual indica que un 26.2% de la población reconoció haberla pasado mal alguna vez en la escuela, pero solo un 2.4% de su población analizada reportó sufrir violencia frecuentemente.

Por otra parte, quienes perciben ser mayormente violentadas son las mujeres en el nivel de victimización 3, lo cual concuerda con el estudio de Valadez (2007) en el cual indica que las mujeres son propensas a ser objeto de victimización. Este resultado puede estar relacionado con que los niveles más altos de violencia están otorgados por la percepción de las mujeres; y al hecho de que las mujeres están tomando un papel activo fungiendo igualmente el rol de agresoras. Sin embargo, las variables asumidas en el rol de agresor o víctima (mayormente en variables continuas), toman una función diferenciada entre los hombres y mujeres, tal como lo señala Nolasco (2012).

Así mismo, se observa que la incidencia de alumnos que han reprobado una o más materias es de casi el 60% del total de la muestra de víctimas, así como de quienes consumen alcohol y presentan conductas de riesgo. Estas categorías de riesgo son algunas de las atribuidas a modelos de ocurrencia de la violencia escolar según Yunes y Zubarew (1993), que, en suma, con otros factores contextuales y de exposición a la violencia, principian círculos de agresión tanto para víctimas como para agresores e involucrados externos (espectadores).

En cuanto a los niveles de violencia percibido por los distintos actores escolares y los factores de atribución escolar y socioeconómicos, se encontró que existe una constante en el factor de grado para todos los niveles de victimización, con

valores de significancia altos, donde se observa que las diferencias están dadas entre el grado escolar 1° en relación con el 2° y 3°, donde se aprecia que a mayor grado escolar menor será su percepción de la violencia; lo que pudiera estar asociado a la edad, ya que entre mayor grado escolar se encuentren, tendrán una edad mayor.

Lo que respecta a las variables continuas en relación con las regiones, destacan las variables de enfrentamiento emocional y revalorativo; el primero como una forma autodefensiva de reaccionar ante la situación debido a la falta de autocontrol, y la segunda, asociada a procesos cognitivos cuando los sujetos son capaces de controlar sus emociones (Ando, 2002).

En general, las medias más altas están dadas para el nivel 3 “altamente victimizado”, exceptuando los comportamientos que disminuyen la violencia escolar, ya que esta variable es “inversa”, entre más alto sea el puntaje menor es el nivel de violencia, obteniendo el nivel 1 “levemente victimizado” las medias más altas en esta variable; así como también en el enfrentamiento directo, el cual obtuvo la media más alta para el nivel de victimización 2.

### **Caracterización de los Espectadores**

El rol de espectador es aquel que tiene mayor incidencia entre las tres distintas formas de intervención en situaciones de violencia escolar (víctima, agresor y espectador), con un total de 846 sujetos, con una relación 1 a 1 de hombres y mujeres, la proporción entre grados escolares se distribuye uniformemente, y en cuanto a la edad, mayormente tienen 14 años o más; el 60% de los espectadores ha reprobado una materia o más; poco más de la mitad del total de espectadores consume alcohol y se considera que sus conductas de riesgo son leves en general, y en nivel de bienes presentan recursos moderados. En comparación con el sexo, las frecuencias más altas para las variables de atribución

socioeconómicas se observan en las mujeres; las variables de región, calificación de español y matemáticas, presentaron diferencias significativas para la comparación por sexo. Por otra parte, se presentaron valores altos de significancia para las variables de regiones (principalmente en la relación costa-sierra), grado (en relación con el grado de 3° con los demás) y edad (con el grupo 3 “más de 14 años”) con respecto al nivel de percepción de la violencia entre los distintos actores escolares.

Las variables continuas que resultaron con los niveles más altos de significancia son aquellos asociados a la empatía afectiva, el reconocimiento de la vergüenza y los comportamientos que disminuyen el riesgo de sufrir violencia escolar. Dichas variables se asocian directamente con el perfil de espectadores plasmado anteriormente, ya que se asocian a conductas pro-sociales ante situaciones de violencia escolar, tal como lo señala Estévez y otros (2012).

Los espectadores se dividieron en tres principalmente, los defensores (pro víctimas), reforzadores (pro agresores) y evasivos (no participantes). Ya que se presentan diferentes características para cada uno se decidió analizarlo por separado. Si bien, en el estudio de Olweus (2001) se mencionan más formas del rol de espectadores, para la muestra en el estado de Sonora, solo se percibieron las mencionadas anteriormente, las cuales se asocian directamente al rol pro agresor, pro víctima o sin involucramiento y los perfiles de estos sub-roles de espectadores están dados por la interacción y relaciones dadas entre los otros (Piñero-Ruiz, 2010), por lo que se asumen perfiles distintivos entre estos.

### **Caracterización de los Espectadores-Defensores**

Con un total de 220 sujetos, en una relación de 2 mujeres por cada hombre. La muestra de espectadores-defensores se distribuye mayormente en la región sur, con poco más del 45% de la muestra para este rol. Las variables que mayormente

clasifican a este grupo de espectadores son los comportamientos que aumentan el riesgo de sufrir violencia escolar, el enfrentamiento directo, la empatía cognitiva y el enfrentamiento revalorativo, en ese orden. No es de extrañar que la variable más significativa tenga que ver con el rol de víctimas, ya que el rol de defensores es pro-víctimas, por lo que se asumen características similares.

Las variables que discriminan con valores más altos de significancia a los “defensores-leves” se relacionan mayormente con los atributos de las víctimas, y el nivel 3 “altamente defensores” se relaciona más con lo que se esperaría en el rol de espectadores, con valores más altos en las medias de las distintas variables analizadas. Sin embargo, el nivel 2 “moderadamente defensor” resulta de interés, debido a que son quienes perciben mayores niveles de violencia y asumen comportamientos tanto que aumentan como decrementan el riesgo de sufrir violencia escolar; este nivel resulta particularmente especial, ya que todas las variables continuas resultaron ser significativas para este nivel de defensores. Lo anterior podría dar luz a que los defensores leves y moderados, pueden llegar a ser potencialmente víctimas en su intento por defender a quien está siendo agredido por otro, y quienes asumen ser altamente defensores, son quienes posiblemente ayuden realmente a las víctimas, ya que utilizan distintos tipos de enfrentamiento y suelen ser mayormente empáticos que los otros niveles de defensores.

### **Caracterización de los Espectadores-Evasivos**

Con un total de 254 sujetos en una relación 1 a 2 entre hombres y mujeres. Las variables que mayormente definen a este grupo son las de comportamientos que aumentan el riesgo de la violencia escolar, enfrentamiento directo, enfrentamiento revalorativo, y de empatía cognitiva. La concentración de los sujetos se presenta mayormente en el sur y la frontera con más del 30% para

cada región; y la única variable que no presentó valores de significancia fue la del desplazamiento de la vergüenza.

A partir de la división de espectadores-evasivos por niveles (leve, moderado, altamente evasivo), se encontró que para el nivel 1 “evasivos-leves”, la edad fue la única que resultó con niveles de significancia, mientras que, para el nivel 2 y 3 no resultó ninguna variable significativa.

Destaca el hecho de que se esperaba que los espectadores evasivos asumieran comportamientos de enfrentamiento evitativo, sin embargo, para ninguno de los niveles, e inclusive ni para la muestra general de este rol, resultaron niveles de significancia altos para esa variable.

En cuanto a las medias, destaca el hecho de que el grupo 1 tiene las medias más altas en comportamientos asociados al perfil de agresores, mientras que el grupo 3, al de víctimas.

### **Caracterización de los Espectadores-Reforzadores**

En total se agruparon 372 espectadores reforzadores, en una relación 2 a 1 entre hombres y mujeres. Las variables que mayormente describen a este sub-rol son: el comportamiento que aumenta el riesgo de violencia escolar, aquellos comportamientos que lo disminuyen, el enfrentamiento directo y el revalorativo, en orden descendente.

En cuanto a las variables atributivas no se encontraron variables que resultaran significativas por sexo, turno ni población. Destacando que las medias más bajas para las variables continuas las obtuvo el nivel 3 y, en general, las más altas las obtuvo el nivel 1.

## **De las Variables para la Muestra Total**

La violencia que presentó mayores indicadores en todos los roles fue la violencia escolar ejercida entre alumnos, y la violencia menos percibida es aquella ejercida entre maestros. Lo anterior se confirma en los porcentajes presentados en los distintos estudios a nivel internacional, nacional y local, en los cuales, la incidencia de la violencia entre los mismos alumnos resulta tener los porcentajes más altos (Abramovay, 2006; Sánchez y Ortega, 2010; Solbeg y Olweus, 2003; Castillo y Frías, 2014), entre otros.

En cuanto a las diferencias por sexo, se presentaron valores de significancia solo para agresores. Este hallazgo puede estar relacionado con que, en la mayoría de las investigaciones relacionadas con la temática, la relación de agresores suele tener usualmente los más altos índices de incidencia en el sexo de hombres en relación con las mujeres y la forma de ejercer las agresiones toman una forma diferenciada por sexo (Galen y otros, 1997; Hoyos y otros, 2004; Lee, 2009; Salmivalli y Kaukiainen, 2004), sin embargo, en lo relacionado a las víctimas, no se indican relaciones significativas por sexo, como lo señala Seals y Young (2003), las probabilidades de ser víctima siendo hombre o mujer no son excluyentes.

Así mismo, se presentaron diferencias en las medias en las distintas variables continuas, en donde destacan ser las víctimas quienes presentan mayores riesgos de sufrir violencia y mayores niveles en las variables relacionadas con emociones morales (empatía y vergüenza).

Lo que respecta a la población y turno, no resultaron ser variables significativas para ningún rol, sin embargo, las medias de violencia fueron mayores en las poblaciones rurales y el turno vespertino reporta mayores índices de violencia; esto puede deberse a que la naturalización de la violencia en estas poblaciones es menor a la violencia que se vive y percibe diariamente en población urbana, en donde la violencia pasa a ser parte de la vida y de las relaciones cotidianas

para las personas. Si bien, en la mayoría de los estudios señalan que es menor el riesgo de sufrir violencia en los lugares rurales (Salas, Hogas, Casacci, Medina, Carreras y García, 2007; Claps y Vidal, 2011; Pizarro, 2012;), para el caso de este estudio resultó ser lo contrario a dicho estamento, ya que el 19% de las víctimas se encuentran en lugares urbanos, mientras que el 21% en poblaciones rurales (dichos porcentajes fueron obtenidos en relación a la muestra para cada población, para la región urbana 1985 sujetos y la región rural 367). Lo anterior sugiere que en los poblados rurales se percibe mayores niveles de violencia debido al mismo contexto, sin embargo, son quienes presentan menor nivel de victimización en relación con los urbanos.

En cuanto a las regiones, la costa presenta diferencias en relación con las demás (sur, sierra y frontera), especialmente entre la sierra, al igual que el IGV, con relaciones significativas con todas las regiones; lo que indica que la percepción del nivel de violencia escolar si es diferente para cada lugar, siendo la costa quien presenta un mayor nivel de violencia escolar (16.36%) en relación con la sierra, que presenta el nivel más bajo (7.11%); dichos porcentajes fueron obtenidos en relación al tamaño de la muestra para cada región.

Así mismo, los valores de significancia fueron pocos en las variables relacionadas con las calificaciones de español, matemáticas y los promedios generales de secundaria. Si bien, estas características se conciben como factor de bienestar (Wegner y otros, 2010), quienes asumen el rol de víctimas presentan decremento en las calificaciones reportadas en comparación con los demás roles, lo que sugiere que, minimizando la violencia escolar, el rendimiento escolar y los ambientes de aprendizaje mejorarán, tal como lo menciona Casassus (2003), a menor violencia, se mejoran los procesos de aprendizaje y el clima escolar.

En cuanto a la edad y el grado escolar, las diferencias se marcan entre los más pequeños y más grandes, es decir, entre las edades de 12 y 13 años en comparación con los de 14 o mayores; así como en el grado de 1° con los de 3°,

en donde se encontró que quienes son menores de edad, por ende, estarán en grados escolares más bajos y serán mayormente quienes son víctimas, mientras que a mayor edad, mayor grado escolar y conductas asociadas al rol de agresores, dichos resultados se apegan a otros estudios como el de Ortega (2010).

Lo que respecta a las variables continuas de empatía, se asociaron al rol de víctimas, ya que solo se encontraron valores de significancia en este rol. Esta variable tiene la condición de comprender los sentimientos de los otros, y debería ser una constante para todos los roles (exceptuando agresores), sin embargo, tal como lo señala Gauleja y Taboada (1994), es un indicador indirecto que se ve influenciado por las situaciones de violencia escolar. La relación entre hombres y mujeres en esta variable, resultó con las medias más altas para mujeres, por lo que ellas son quienes tienen mayores niveles de empatía y su correlación con la violencia escolar es moderada en comparación con la de los hombres, hallazgo similar al encontrado por Nolasco (2012); lo que contribuye a fortalecer la hipótesis de Toledo, Gutiérrez y Pardo (2013), quienes sostienen que, a menor nivel de empatía, menor el grado de moderación conductual.

La variable continua de vergüenza presenta valores de significancia en el reconocimiento de la vergüenza en la muestra general y los roles de agresores y espectadores. Esta variable representa juicios contra uno mismo, lo que tiene que ver con valores, sentimientos y adhesiones negativas para con los demás, como parte de su autoconsciencia; algunos de estos hallazgos concuerdan con los encontrados por Zabaraín y Sánchez (2009), en cuyo estudio, los resultados indican que las mujeres presentan las medias más altas en el reconocimiento de la vergüenza, mientras que los hombres en el desplazamiento de la vergüenza; estos datos se relacionan con el estudio de Haro, García y Reidl (2013), en donde indican que los hombres presentan niveles menores en este tipo de emociones (vergüenza). Cabe resaltar que el desplazamiento de la vergüenza no resultó ser significativo para ninguno de los roles ni para la muestra general.

Por su parte, los comportamientos que disminuyen o aumentan el riesgo de sufrir violencia escolar, destacan que los agresores presentan conductas que aumentan el riesgo de violencia escolar, lo cual es considerable, ya que se trata de aquellos que perpetrar la agresión; mientras que los espectadores presentan ambos tipos de comportamientos en el análisis general, ya que se incluyen espectadores pro víctimas y pro agresores, lo que explicaría los valores de significancia en ambas variables. Povedano y otros (2011), indican que los alumnos que asumen recursos sociales y personales, los utilizan como herramientas o formas de protección de sus agresores; o como los agresores-víctimas, que crean una reputación antisocial visible a los demás como falta de apoyo por las agresiones sufridas y se esconden tras el rol de agresores (Estévez y otros, 2012), lo que explicaría por qué presentan conductas que aumentan el riesgo de sufrir violencia escolar.

Finalmente, en cuanto a los tipos de enfrentamiento, se encontró que ninguno de los tipos de enfrentamiento presentó valores de significancia relevantes en el rol de agresores ni espectadores, sin embargo, para víctimas destacó el enfrentamiento emocional y revalorativo, y para la muestra el enfrentamiento directo y revalorativo, lo que se sustenta bajo los resultados de Doménech e Íñiguez (2002), quienes señalan que los tipos de afrontamiento dependen del rol asumido. El enfrentamiento emocional se asocia a personas, que no poseen la capacidad de controlar sus emociones, y desembocan por utilizar este tipo de enfrentamiento, tal como lo señala en su estudio Ando (2002), aunado a que la utilización de esta forma reactiva de los problemas se asocia a problemas psicosociales que pueden llegar al suicidio (Sheung-tak y Chan, 2007 citado por González y otros, 2012).

## Datos Atípicos

Se encontró que 974 sujetos, que representan el 41.41% de la muestra total no se asociaron a ningún rol, lo que sugiere que no participan en situaciones de violencia escolar, o que su nivel de participación es muy leve y no los hace categorizarse en ningún rol.

Por otro lado, existen alumnos que se categorizaron en más de un rol: agresores-espectadores 48, con el 2% de la muestra total; espectadores-víctimas, 235 con el 10% de la muestra; agresores-víctimas 10, con el 0.4%, y quienes asumían roles de agresor-víctima-espectador, 50 sujetos con el 2.1% de la muestra total. En cuanto a la relación de agresores y víctimas que asumían roles de los distintos tipos de espectadores, los porcentajes fueron los siguientes. Del total de las 445 víctimas, se encontraron 40 sujetos que representan el 1.70% de víctimas-espectadoras evasivas, así como 98 sujetos, con una representatividad del 4.16% de víctimas-espectadoras reforzadoras; y 39 sujetos con 1.65% de víctimas-espectadoras defensoras. En cuanto a los agresores, del total de 119, 9 sujetos se agruparon en agresores-espectadores evasivos, con un 0.3% de representatividad, así mismo, 43 sujetos se agruparon como agresores-espectadores reforzadores, que representan el 1.8%; y finalmente, los sujetos que se agruparon como agresores-espectadores defensores, solo fue 1 alumno, que representa tan solo el 0.04% de la muestra (los porcentajes están representados en base a la muestra total de 2352 alumnos).

En total se registraron 240 datos atípicos, que representan el 10.2% de la muestra. Esto puede deberse a que existen tipos diferenciados de violencia, tanto sufrida como ejercida, así como también de las relaciones de dominio-sumisión-omisión y la misma dinámica de la violencia escolar en donde pueden ocurrir cambios situacionales (Benbenishty y Astor, 2005; Ortega, 1998).

## 5.2. Conclusiones y Recomendaciones

Los hallazgos más importantes para el concepto de aceptar o rechazar las hipótesis propuestas en este trabajo se enlistan a continuación:

1. Entre menor involucramiento, menor será la percepción de violencia, por lo que las víctimas obtienen el puntaje más alto, seguido de los agresores y finalmente los espectadores; esto mismo se sugiere en otras investigaciones como la de Simmons y otros (2006).
2. Quienes fungen el rol de víctimas presentan comportamientos defensivos, mientras que quienes asumen el rol de espectadores toman un papel en función de la consecución de la agresión.
3. Así mismo, los agresores reportan menor grado de empatía (cognitiva y afectiva), mientras que los espectadores son quienes mayor nivel alcanzan en ambos tipos. Por otra parte, quienes reconocen la vergüenza son los espectadores.
4. El nivel de agresor 3 (altamente agresor), puede asociarse a agresores que son o han sido victimizados, cuyas acciones que los posicionan en este rol intrínsecamente se consideran como defensivas o justificadas, ya que reconocen que sus actos no son socialmente aceptados; lo que sugiere la pregunta ¿los agresores que están reportando tener conductas que aumentan el riesgo de sufrir violencia escolar, son o han sido victimizados?; un dato que pudiera ayudar a visualizar este hecho, es la incidencia de agresores que igualmente asumen características de víctimas, los cuales, para este estudio, resultaron ser 10 alumnos, mientras quienes asumían no solo estos dos roles sino también el de espectadores fueron 50, por lo que se encontró un total de 2.5% de sujetos de la muestra total que pueden ser agresores y a la par haber sido, o estar siendo victimizados. Además, es importante resaltar el hecho, de que los agresores del nivel 2 (moderados) sí asumen el perfil de agresores, y no obtuvieron niveles de significancia para las variables de emociones

morales (vergüenza y empatía), pero sí en comportamientos que aumentan el riesgo de violencia escolar.

5. En el estado de Sonora, la incidencia de alumnos que asumen comportamientos asociados al rol de agresor es del 22%, según otros estudios realizados en el estado (Valdés 2012; García y otros, 2012). Sin embargo, los porcentajes de agresores relacionados a la muestra total en esta investigación es del 5%; estas diferencias probablemente se deban a la forma en que fueron tomados los parámetros para medir la incidencia de los agresores en los entornos escolares. Por otro lado, si se toman las medias de los datos internacionales y los del estado de Sonora, y de este estudio, sobre la incidencia de alumnos que asumen el rol de agresores, las medias llegan a ser equiparables, obteniendo niveles similares a los obtenidos en estudios de nivel internacional.
6. Por otro lado, fueron las mujeres quienes perciben mayor violencia, lo cual, puede estar relacionado con la incidencia de mujeres en el rol de víctimas, para lo cual se requieren análisis de correlaciones, quedando como propuesta para su realización en futuros estudios.
7. Lo que respecta a los tres indicadores que se elaboraron (IGV, nivel de bienes y nivel de conductas de riesgo), solo el IGV presentó diferencias significativas para los distintos tipos de rol asumidos. Se considera que el nivel de bienes, si bien, presenta diferencia en las frecuencias reportadas por roles, es necesario agregarle el ingreso mensual para convertir ese indicador en uno de nivel socioeconómico, debido a que presenta indicios de que pueda tener diferencias significativas; sin embargo, no fue posible obtener el ingreso en esta muestra poblacional, porque se trataba de adolescentes, que, en su mayoría son dependientes socioeconómicos y desconocen los ingresos familiares. Lo que respecta al indicador de conductas de riesgo, igualmente presenta incidencias distintas, pero no significativas por rol, por lo que se considera que se deben analizar otros aspectos relacionados con el riesgo desde otros contextos que puedan afectar a los estudiantes, tales como aspectos familiares, sociales, e

incluso estructurales; ya que en este estudio solo se contemplaron variables de conductas individuales por concepto de limitaciones del estudio; sin embargo, este indicador puede ser enriquecido y tal vez significativo, al tomar en cuenta las variables relacionadas con el contexto.

8. Por otra parte, se encontraron diferencias significativas por regiones, en cuanto a la percepción de violencia escolar; así mismo, se presentan diferencias por regiones en la incidencia de los distintos roles asumidos por los alumnos.
9. En cuanto a las variables atributivas, se obtuvieron diferencias significativas solo para sexo, regiones, grado escolar y edad. Las variables de turno y población no resultaron significativas para el estudio de los roles que asumen los alumnos en situaciones de violencia escolar.
10. Se presentaron diferencias significativas en las variables continuas, destacando el rol de víctimas, quienes reportan mayores niveles en las variables de emociones morales (empatía y vergüenza), en comparación con los otros roles, y, a su vez, son quienes tienen mayor riesgo de sufrir violencia según el reporte de las variables de comportamientos de victimización.

Cabe señalar que todos los resultados fueron obtenidos desde la perspectiva de los alumnos, quienes están naturalizados a ciertos niveles de violencia en sus diversos entornos, encontrando diferencias significativas por región que pudieran estar relacionadas con variables contextuales; es por tanto recomendable, en futuros trabajos de la temática, tomar en cuenta la relación de violencia con el factor de región y las distintas variables contextuales en los que se desenvuelven los alumnos. Tal como lo afirman Guiso y Ospina (2010), las prácticas escolares van formándose desde su base en la sociedad, la cual, hoy en día está acostumbrada a soportar el maltrato, intimidación y acoso ejercido por aquellos más poderosos, cuyos actos se ven representados desde los altos mandos y baja en forma de violencia estructural hasta los individuos, en donde la violencia pasa a ser parte de las relaciones y estructuras, familiares, escolares, y sociales de los

alumnos. Tal como lo señala el Programa Estatal (de Sonora) de Prevención Social de la Violencia y Delincuencia (2012-2015), el problema reside en la poca o nula participación de la ciudadanía para prevenir o denunciar delitos, debido a que no se han adaptado valores de legalidad, o bien no están siendo reconocidas las autoridades como agentes de justicia.

El presente estudio ha abordado los distintos roles que suelen asumir los alumnos en situaciones de violencia escolar en relación a algunas de las principales variables atributivas y continuas. A pesar de que el trabajo presenta limitaciones, las cuales se describieron anteriormente, este estudio contribuye al avance de la literatura científica y de futuras investigaciones sobre la caracterización de los roles asociados a la violencia escolar en escuelas secundarias del estado de Sonora, destacando que existen diferencias en la percepción de la violencia y de los factores asociados tanto para las distintas regiones del Estado, así como para la percepción diferenciada de los alumnos que asumen el rol de víctimas, agresores o espectadores.

Considerando lo anterior:

- La hipótesis 1 “el nivel de violencia escolar percibido por los alumnos presenta diferencias significativas por región en Sonora”, de la presente investigación, se acepta, ya que hay niveles diferenciados de violencia, principalmente entre la región costa con las demás regiones, y a mayor involucramiento en situaciones de violencia mayor será el nivel de percepción de la violencia.
- Se acepta parcialmente la hipótesis 2 “las variables atributivas inciden con diferencias significativas en el tipo de rol asumido por los alumnos, en situaciones de violencia escolar”, ya que las variables de turno y población no resultaron ser significativas, sin embargo, sexo, regiones, grado escolar y edad sí lo fueron.

- Finalmente, la hipótesis 3 “las variables continuas inciden con diferencias significativas en el tipo de rol asumido por los alumnos, en situaciones de violencia escolar”, también se acepta, ya que, efectivamente, se presentan distintos niveles en dichas variables para cada rol.

A partir de estas conclusiones se recomienda realizar análisis en el estado de Sonora, con la descripción de los roles antes mencionados, desde el contexto social, escolar y familiar, ya que la violencia escolar es multifactorial, por lo cual, analizar componentes internos (presentados en esta investigación) como externos ayudarán a precisar dicha problemática.

Así mismo, si se pretenden focalizar esfuerzos para diseñar y/o aplicar intervenciones en torno a la violencia escolar en el estado de Sonora, se recomienda tomar en cuenta los factores aquí analizados, ya que las concepciones y percepciones de los involucrados puede variar según la región o contexto en el que se implemente, así como de las formas de agresión, y las características de los alumnos que intervienen en ella. Si bien es cierto que los auto-informes son reconocidos como una herramienta muy valiosa en el estudio de la violencia en la escuela, no se conoce una percepción uniforme, entre niños y jóvenes sobre los alcances reales del significado de bullying y del acoso, cuyo aspecto amerita una investigación cualitativa.

A manera de reflexión final, se remite a lo señalado por Rojas (2005) “Las semillas de la violencia se siembran en los primeros años de la vida, se cultivan y se desarrollan en la infancia y comienzan a dar sus frutos malignos en la adolescencia, estas simientes se nutren y crecen impulsadas por los mensajes y agresiones crueles del entorno social hasta llegar a formar parte inseparable del carácter del adulto” (Rojas, 2005, P. 92).

## REFERENCIAS

- Abramovay, M. (2005). "Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa. COMIE*, vol. 10, núm. 26, 833-864.
- Abramovay, M. (2006). *Cotidiano das escolas: entre violencias. SECAD y UNESCO*.
- Ahmed, E., Harris, N., Braithwaite, J. & Braithwaite, V. (2001). *Shame Management Through Reintegration*. Cambridge University Press, Melbourne.
- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). "What, Me Ashamed?". *Shame Management and School Bullying. Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41(3), 269-294. doi: 10.1177/0022427804266547
- Aguilera, A., Muñoz, G., Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE.
- Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante.
- Amaya-Urquijo, A. (1999). Currículo silenciado o el saber hacer de las culturas juveniles para la transformación de conflictos en la escuela. *Bogotá: Fundación Centro de Promoción Ecuménica y Social, CEPECS & Oficina*. 73-94.
- Amemiya, I., Oliveros, M., Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres regiones de la sierra del Perú. *An Fac Med*. 70(4). 255-258
- Ando, M. (2002). Relationship among mental health, coping styles and mood. *Psychological Reports*. 90, 606-612.
- Arseneault, L., Bowes, L., Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: Mucha do about nothing? *Psychological Medicine*. 40, 717-729.
- Asociación Mexicana de agencias de investigación de mercados y opinión pública. (2008). *Nivel socioeconómico AMAI*. Recuperado el 9 de mayo del 2016 de:  
<http://www.inegi.org.mx/rne/docs/Pdfs/Mesa4/20/HeribertoLopez.pdf>
- Avilés, J., Torres, N., Vian, M. (2008). Help teams, bullying and interaction at school. *Journal of reseach in educational psychology*. 6(3). 863-886.
- Bacchini D., Esposito, G., & Affuso G. (2009). Social experience and school bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. 19(1). 17-32.

- Baeza, C., Vidrio, F., Bruno, A., Godoy, A. (2010). Acoso severo entre iguales ("bullying"). El enemigo entre amigos. *Acta pediátrica Mexicana*. 31(4). 149-152
- Baldry, Anna. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child abuse and neglect*. 27. 713-732.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual review of psychology*. 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (1995). Self-Efficacy in changing societies. New York. *Cambridge University Press*.
- Bautista, G., Vera, A., Tánori, J., y Valdés, A. (en prensa). *Modelo estadísticamente sustentable para medir empatía en estudiantes de secundaria de México*. Actualidades investigativas en educación.
- Belacchi, C y Fanina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36(6), 371-89.
- Benbenishty, R., Astor, R. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school and gender*. New York: Oxford.
- Berger, C., C. Lisboa. (2009). Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica. Santiago, Chile: *Editorial Universitaria*. Pp. 59-83.
- Blaya, C. (2005). *School violence and the professional socialisation of teachers: the lessons of comparatism*. *Journal of Educational Administration*.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The ecology of human development: history and perspectives. *Psychología*, 19(5), 537-549.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Brown, J., and Munn, P. (2008) 'School violence' as a social problem: charting the rise of the problem and the emerging specialist field', *International Studies in Sociology of Education*, 18, (3), pp. 219-230.
- Bosacki, S., Zopito, A., Andrew, D. (2005). Voices from the classroom: pictorial and narrative representations of children's bullying experiences. *Journal moral education*. 34(2), pp. 231-245.
- Bourdieu, P., Passerson, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. México: Fontamara. México. P. 285
- Burns, M. K., Dean, V.J. & Jacob-Timm, S. (2001). Assessment of violence potential among school children: Beyond profiling. *Psychology in Schools*, 38, 239-246.
- Caravita, S., Di Blasio, P., Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*. 18, 140-163.
- Carozzo, Julio César (2010). "El bullying en la escuela", *Revista de Psicología*, 12, pp. 329-346.
- Carter, W. C. & Feld, S. L. (2004). Principles Relating Social Regard to Size and Density of Personal Networks, with Applications to Stigma. *Social Networks*, 26 (4), 323-329.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des) igualdad*. Santiago, Chile: LOM.

- Castillo, S., Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XLIV, núm. 4, 2014, pp. 13-41.
- Castillo, C. y Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (38), 825-842
- Castro, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires: Bonum.
- Castro, R., Frías, S. (2011). Socialización y violencia: desarrollo de un modelo de extensión de la violencia interpersonal a lo largo de la vida. *Estudios sociológicos, Colegio de México*. 86(29), p. 497-550.
- Caurcel, J., Almeida, A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. *European Journal of education and psychology*. 1(1), 51-68.
- Cava, M., Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista Psicodidáctica*. 15(1), 21-34.
- Cava, M. (2011). Familia, Profesorado e Iguales: Claves para el Apoyo a las Víctimas de Acoso Escolar. *Psychosocial Intervention*. 20(2), 2011 - pp. 183-192.
- Cerezo, F. & Ato, M. (2010). Social Status, Gender, Classroom Climate and Bullying Among Adolescents Pupils. *Anales de Psicología*, 26 (1), 137-144.
- Cerezo, F. (2000). *El test Bull-S. Instrumento para la evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.
- Chacón, Y., Yáñez, A., y Cruz, S. (2011). Caracterización psicosocial del bullying en la escuela primaria. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. ISBN: 978-607-7923-02-2. Obtenido el 15 de abril del 2014 en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_01/2300.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/2300.pdf)
- Chaux, Enrique. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios sociales*. 15, 47-58.
- Chaux, E., Molano, A. and; Podlesky, P. (2009) 'Socio-Economic, Socio-Political and SocioEmotional Variables Explaining School Bullying: A Country-Wide Multilevel Analysis'. *Aggressive Behaviour*. 35(6), 520-529
- Comisión Nacional de Derechos Humanos, *comunicado de prensa CGCP/124/13 (2013)*. Recuperado el 10 de marzo del 2014. [http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/Comunicados/2013/COM\\_2013\\_124.pdf](http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/Comunicados/2013/COM_2013_124.pdf)
- Cobo, P. y Tello, R. (2008). *Bullying en México. Conducta violenta en niños y adolescentes*. México, D.F: Cuarzo.
- Dato, Eduardo (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. Madrid: *Defensor del Pueblo*. Revisado el 04 de diciembre de 2014 en: <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>

- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology*. 10(85).
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*, Madrid: Defensor del Pueblo.
- De la Torre, M., Cruz, M., De la Villa, M., Casanova, F. (2008). "Relaciones entre violencia escolar y auto concepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria". *European Journal of Education and Psychology*. 1(2), 57-70.
- Delors, J. (1996). *Report to UNESCO on Education for the 21st Century - Learning: The Treasure Within*, UNESCO, Paris.
- Delors. (2001). *Informe a la 46 reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. UNESCO. Consultado el 3 de abril del 2014 en: [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)
- Dempsey, A., Storch, E. (2008). Relational victimization: the association between recalled adolescent social experiences and emotional adjustment in early adulthood. *Psychology in the schools*. 45(4), 310-322.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996) *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid, INJUVE/MEC.
- Díaz-Aguado, M J (2002) Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 55-78.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R., Martín, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Instituto de la Juventud. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006) Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 38-57.
- Dolores, María. (2011). "Bullying, nueva forma de agresividad". España. Recuperado el 10 de abril del 2014 <http://educaranteproblemas.blogspot.mx/2011/03/bullying-nueva-forma-de-agresividad.html>
- Domenech, I., Iñiguez, L. (2002). *La construcción social de la violencia*. Athenea Digital. (2). Consultado el 07 de enero del 2014 en: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital.index>
- Duncan, R. D. (1999). Peer and sibling aggression: an investigation of intra- and extra- familia bullying. *Journal of Interpersonal Violence*. 14(8), 871–886.
- Elliot, M. (2008). Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas. *Fondo de Cultura Económica, México: Fondo de Cultura Económica*. pp. 39-55.
- Encuesta Nacional de Salud y Nutrición*. (2006). Consultada el día 12 de enero del 2014 en: <http://www.facmed.unam.mx/deptos/salud/censenanza/spi/unidad2/ensanut2006.pdf>
- Espinosa, E., Barona, C., Saenger, C. (2009). *La violencia entre pares (Bullying), un estudio exploratorio en escuelas secundarias en Morelos*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 17: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas

- Estudio Mundial de la Violencia contra los niños (2005). *Convención sobre los derechos del niño*, UNICEF. Consultado el 25 de marzo del 2014 en: [http://www.unicef.org/lac/Informe\\_Mundial\\_Sobre\\_Violencia\\_1%281%29.pdf](http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1%281%29.pdf)
- Estell, D., Farmer, T. & Cairns, B. (2007). Bullies and Victims in Rural African American Youth: Behavioral Characteristics and Social Network Placement. *Aggressive Behavior*, 33 (2), 145-159.
- Estévez, E., Inglés, C., Emler, N., Martínez-Monteagudo, M. y Torregrosa, M. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: el rol de la reputación antisocial. *Psychosocial Intervention*. 21(1), 53-65.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.
- Estévez, E., Martínez, B. & Jiménez, T. I. (2010). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 5-12
- Belacchi, C. and E. Farina. 2010. Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36(6), 371-389.
- Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry, *Crime and justice*. Chicago University: Chicago Press. 17, 381-458.
- Farmer, T., Petrin, R., Robertson, D., Fraser, M., Hall, C., Day, S. & Dadisman, K. (2010). Peer Relations of Bullies, Bully-Victims, and Victims: The Two Social Worlds of Bullying in Second-Grade Classrooms. *The Elementary School Journal*, 110 (3), 364-392.
- Félix, V., Soriano, M., y Godoy, C.. (2009). Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la educación obligatoria. *Escritos de Psicología*, 2(2), 43-51.
- Flores, N. & Santoyo, C. (2009). Estabilidad y cambio de las relaciones sociales entre niños: análisis de mecanismos funcionales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35, 59-74.
- Furlán, A & Spitzer, T. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México:COMIE-ANUIES
- Furlong, V.J. 1991 'Disaffected Pupils:Reconstructing the Sociological Perspective'. *British Journal of Sociology of Education*. 12(3), 293-307
- Furlong, M., Caas, J., Corral, C., Chung, A., Bates, M. (1997) Drugs and school violence. *Education & Treatment of Children*. 20, pp. 263-280
- Furlong, M., and Gale M. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 8 (2), 71–82.
- Furlong, M., Morrison, R. (1996). *Status update of research related to national goal seven: School violence content area*. In R. Talley & G. Walz (Eds.), *Safe schools, safe students* (pp. 85–102). Washington, DC: The National Education Goals Panel and the National Alliance of Pupil Services Organizations.
- Garaigordobil, M., Oñederra, J. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.

- García, A., Benítez, J., Fernández, M. (2007). La autoeficacia y las demandas de formación del profesorado en activo vs. En formación para afrontar el bullying. En Gázquez, M., Pérez, A., Cangas, J., Yuste, H. Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar. *Granada: Grupo Editorial Universitario*. pp. 119-125.
- García, L., Preciado, W., Gil, M. (2012). *La violencia entre iguales (bullying) en la Escuela Primaria "Rafaela Rodríguez" de la Colonia Nogalitos, Navojoa, Sonora*. REDIES: Navojoa, México.
- García, A., Shuman, A. (septiembre de 2009). "Violencia escolar entre estudiantes de una secundaria pública de la ciudad de Mérida". Romualdo López Zárate. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso llevado a cabo en Veracruz, Veracruz, México.
- Gaulejac, V., & Taboada Léonetti, I. (1994). *La lutte des places*. París: Desclée de Brouwer.
- Ghiso, A., Ospina, V. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales en la Niñez y Juventud*. 8(1), 535-556.
- Gini, G., Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Journal of the American Academy of Pediatrics*. 123(3), 1059-1065.
- Gini, G., Pozzoli, T., y Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and individual differences*. 50(5), 603-608.
- Gladstone, G. L., Parker, G. B. & Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 194, 201-208.
- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10(26). 693-718
- González, E., Bautista, G., y Vera, J. (En Prensa). Validación de escalas de víctimas y agresores y sus roles asociados al acoso escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*.
- González, E., Peña, M., y Vera, J. (En Prensa). Validación de una escala de espectadores y sus roles asociados al acoso escolar. *REDIE*.
- González, S., Valdéz, J., González-Arratia, N. y Velasco, D. (2012). Cómo afrontan los adolescentes mexicanos el malestar depresivo. *Psicumex*. 2(1), 19-30.
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). *Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research*. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400. Recuperado el 14 de julio del 2015 de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1359178903000338>
- Gruber, J. & Fineran, S. (2007), The Impact of Bullying and Sexual Harassment on Health Outcomes of Middle School and High School Girls. *Violence Against Women*, 13(2), 627 – 643
- Harries, S., Petrie, G. (2003 México: Paidós.

- Haro, I., García, B., Reidl, L. (2013). Experiencias de culpa y vergüenza en situaciones de maltrato entre iguales en alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(59), 1047-1075.
- Haro, (2014). *Factores vinculados con el papel que asumen los alumnos involucrados en el maltrato entre iguales (Bullying)*. (Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México). México.
- Herrera, J., Hernández, M., Covarrubias, M., Cuevas, A. (2013). "Ciberbullying: una nueva cara de la violencia. Primer Congreso Internacional de Transformación Educativa.
- Hinduja, S., Patchin, JW. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Arch Suicide Res*. 14(3), 206-221.
- Holt, M.K., Finkelhor, D., & Kaufman Kantor, G. (2007). Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance. *Child Abuse and Neglect*, 31, 503-515.
- Hoyos, Olga; Aparicio, José; Heilbron, Karol & Schamun, Vanessa (2004). Representación sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de nivel socioeconómico alto y bajo en la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Psicología desde el Caribe, Universidad del Norte*. 14, 150-172.
- Hoyos, O., Aparicio, J., Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*. 16, 1-28.
- Hyman, I., Perone, D. (1998). The other side of school violence: educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*. 36(1), 7-27.
- Instituto Nacional de las Mujeres. *Diferencia entre violencia y agresión*. Consultado el 21 de diciembre del 2014 en: <http://vidasinviolencia.inmujeres.gob.mx/vidasinviolencia/?q=diferencia>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2006). *Informe sobre calidad de la Educación Básica. Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias*. México: INEE.
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto como retos de la educación infantil*. Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos. Santiago de Compostela. Consultado el 18 de agosto del 2014 en: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d200.pdf>
- Jiménez, T., Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention*. 21(1), 77-89.
- Jolliffe, Darrick y Farrington, David (2011). "Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables?", *Journal of Adolescence*, vol. 34, núm. 1, pp. 59-71
- Kaukianen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Maki (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43(3), 269-278.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill.

- Krettenauer, T., y Eichler, D. (2006). "Adolescents' self-attributed moral emotions following a moral transgression: Relations with delinquency, confidence in moral judgment and age", *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 24, núm. 3, pp. 489-506.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 40-49.
- Krug, E., Dalhberg, L., Mercy, J., Zwi, A., Lozano, R. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. *Organización Panamericana de la Salud*, Washington. Ilus, 374 p.
- Kulig, J., Hall, B., Kalischuk, R. (2008). Bullying perspectives among rural youth: a mixed methods approach. *Rural and remote health*. 8(923), 1-11.
- Lacasse, A., Purdy, K.T. y Mendelson, M.J. (2003). The mixed company they keep: Potentially offensive sexual behaviours among adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 532-540.
- Ledley, E., Storch, M., Coles, R., Heimberg, J., Moser, J., Bravata E. (2006). The relationship between childhood teasing and later interpersonal functioning. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*. 28, 33-40.
- Leganés, E. (2013). "Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal". *Psychology, Society and Education*. 5(1), 21-40.
- Lila, M., Herrero, J., Gracia, E. (2008). Multiple victimization of spanish adolescents: a multilevel analysis. *Adolescence*. 43, 333-350.
- Lisboa, C., y Koller, S. (2009). Factores protectores y de riesgo para la agresividad y victimización en escolares brasileños: el rol de los amigos. En Berger, C., y Lisboa, C. (eds.). *Violencia La violencia en las escuelas*. 4(8), 415-428.
- Lodeiro, D. (2001). *La violencia simbólica, instrumental y directa en el sistema educativo y en los centros escolares: propuesta de investigación-acción*. Tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Loredo, A., Perea, A., López, G. (2008). "Bullying: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes". *Acta Pediátrica Mexicana*. 29(4), 210-214.
- LXI CEAMEG. (2011). *Violencia laboral (mobbing) desde la perspectiva de Género*. Programa operativo anual. Consultado el 21 de abril del 2014 en: [http://archivos.diputados.gob.mx/Centros\\_Estudio/ceameg/ias/Doc\\_28.pdf](http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/ceameg/ias/Doc_28.pdf)
- Marín, M. (2002). Aspectos psicosociales de la violencia en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 79, 85-105.
- Maturana, H. (1990/2007). *Emociones y Lenguaje en educación y política* (9a Edición). Chile: Quebecor Word S.A.
- McCabe, R. E., Antony, M. M., Summerfeldt, L. J., Liss, A., & Swinson, R. P. (2003). Preliminary examination of the relationship between anxiety disorders in adults and self-reported teasing or bullying experiences. *Cognitive Behaviour Therapy*, 32, 187-193
- Mercadillo, R. E., Barrios, F. A. and Díaz, J. L., 2007b. "Definition of compassion-evoking images in a Mexican population", *Perceptual and motor skills*, 105 (2), 661-676.

- Merino, M. (2006). Propuesta Metodológica de Análisis Crítico del Discurso de la Discriminación Percibida. *Signos*. 39, 453-469.
- Merino, J. (2008). El acoso escolar–bullying una propuesta de estudio desde el Análisis de Redes Sociales (ARS). *Revista de estudios de la Violencia*, 4, 1-17
- MINEDUC: Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. (2005). *Decreto Exento N° 171: PML/MEMG/JLD/xbt*. Consultado el 01 de Noviembre del 2014 en: [http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103041417170.Decreto Exento N 171 sobre edades de ingreso a%20Ed%20Parvularia y Primer%20Año.PDF](http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041417170.Decreto Exento N 171 sobre edades de ingreso a%20Ed%20Parvularia y Primer%20Año.PDF)
- Miranda, J. K., de, I. O., Granero, R., & Ezpeleta, L. (2013). Maternal childhood abuse, intimate partner violence, and child psychopathology: The mediator role of mothers' mental health. *Violence Against Women*, 19(1), 50-68.
- Monclús, E., Saban, A., Vera, C. (2006). *Violencia escolar: actuaciones y propuesta a nivel internacional*. Barcelona: Davinci Continental.
- Monks, C., Smith, P., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. y Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 146-156.
- Morachimo, L. (2011). *Segundo encuentro internacional de Culturas Andinas*. Consultado el 25 de enero del 2014 en: [www.culturasantinas.org.co](http://www.culturasantinas.org.co)
- Nolasco, A. (2012). “La empatía y su relación con el acoso escolar”. *Revista de estudios y experiencias en educación*. 11(22). 35-54.
- Observatorio Ciudadano de la Educación. (2005). *Violencia escolar: Debate educativo 1*. México. Consultado el 10 de enero del 2014 en: [http://www.catedradh.unesco.unam.mx/BibliotecaV2/Documentos/Educacion/Informes/OCE\\_Deduc11\\_violenciaescolar\\_2005.pdf](http://www.catedradh.unesco.unam.mx/BibliotecaV2/Documentos/Educacion/Informes/OCE_Deduc11_violenciaescolar_2005.pdf)
- OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. *Cuestionario de violencia escolar*. Consultado el 2 de abril del 2014 en: [http://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/sitio/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=239:adaptacin-del-cuestionario-de-violencia-escolar-en-estudiantes-de-educacin-secundaria-de-mxico&id=25:volumen-4-nmero-1-junio-2012&Itemid=111](http://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/sitio/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=239:adaptacin-del-cuestionario-de-violencia-escolar-en-estudiantes-de-educacin-secundaria-de-mxico&id=25:volumen-4-nmero-1-junio-2012&Itemid=111)
- Oliveros M., Barrientos A. (2007). Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú, 2007. *Rev.peru.pediatr.* 60 (3), 150-155
- Olweus, D. (1973). *Conducta de acoso y amenaza entre escolares*. (Primera edición). Madrid: Morata.
- Olweus, Dan. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2001). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human development. An international perspective*. New York: Academic Press. Pp. 353-365.
- Olweus, D. (2003). *Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones*. Centro de investigación para la promoción de la salud, Universidad de Bergen, Noruega.

- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*. 11, 389-402.
- OMS. (1996). *Iniciativa mundial de salud escolar*. Ginebra, Suiza
- OMS: Organización Mundial de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Editado por Etienne, G., Krug, L., Dahlberg, L, Mercy, R. Publicación Científica y Técnica No. 588. Consultado el 25 de enero del 2015 en: [http://whqlibdoc.who.int/publications/2003/9275315884\\_spa.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2003/9275315884_spa.pdf)
- Ortega, R. (1998). ¿Indiscipline or violence? The problem of bullying in school», en Prospects. *Quarterly Review of Comparative Educación*. 587-600.
- Ortega, R. (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Machado Libros.
- Ortega, R. (2004). “Definición de “bullying””. *Entrevista. Diario de Córdoba*. Córdoba, España. Recuperado el 21 de abril del 2014 en: [http://www.deciencias.net/convivir/documentos/violencia/12.Definicion\\_bullying\(R.Ortega-2004\)3p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/documentos/violencia/12.Definicion_bullying(R.Ortega-2004)3p.pdf)
- Ortega, S. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México. *Revista Iberoamérica de Educación*. (38).
- Ortega, R. (1997) El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*. 313, pp. 143- 158.
- Ortega, R. (1998) Indiscipline or violence? The problem of bullying in school. Prospects. *Quarterly Review of Comparative Educación*. XXVIII, pp. 587-600.
- Ortega, R. and Mora-Merchan, J. (1999): Spain. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweux, R. Catalano and P. Slee. *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London-N.York. Routledge.
- Ortega, R. (coord.) (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid. Machado Libros.
- Ortega, R.; Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. (2001). “Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales”, *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*, 041, pp. 95-113.
- Ortega, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10(26), 787-804.
- Ortega, Del Rey, Mora, M. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. (41).
- Osorio, F., Pereira, F. (2011). Hacia un modelo de educación para el emprendimiento: una mirada desde la teoría social cognitiva. *Cuadernos de Administración*. 24 (43).

- Oteros, A. (2006). *La agresividad como conducta perturbadora en el aula*. *Revista Digital Investigación y Educación*, 26, (3). Recuperado el 10 de enero de 2014 de [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_sevilla/archivos/revistaense/n26/26080151.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n26/26080151.pdf)
- PND: *Programa Nacional de Desarrollo (2013-2018)*. México. Consultado el día 28 de Febrero del 2014 en: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Páez, D., Martín, C., González, J., Besabe, N., De Rivera, J. (2011). Superando la violencia colectiva y construyendo cultura de paz. *Anuario de Psicología*. 41(1), 173-176.
- Patchin, J.W. y Hinduja, S. (2006). Bullies moves beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Piñero-Ruiz, E. (2010). *Características de las relaciones familiares y escolares y roles en la dinámica bullying en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Pizarro, J. (2012). *Metodología para la planificación estratégica de un modelo ecológico/holístico para prevenir el acoso escolar (Bullying y Cyberbullying) en las escuelas privadas, públicas e instituciones de educación superior en Puerto Rico (Innovación disruptiva)*. EE. UU: Palibrio.
- PSALTIS, L. (2002). *A longitudinal Survey into school transfer from primary to secondary education*. Consultado el 21 de enero del 2013 en: [http://schuleneduhi.at/lipss/manual2\\_II.htm](http://schuleneduhi.at/lipss/manual2_II.htm)
- Prieto, M., y Carrillo, J. (2009). "Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49/5, pp. 1-8.
- Prieto, Ma., Carrillo, J., Castellanos, J. (2009). *Violencia escolar: narrativas de maltratos en jóvenes de bachillerato*. En Memoria electrónica, X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mesa 16: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.
- Ponferrada, A. (2008). "Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria", *Revista de estudios de la violencia ICEV*, 4, 1-18 (consultado el 10 de agosto 2014, en [www.icev.cat](http://www.icev.cat)).
- Pons, J., Buelga, S. (2011). Factores asociados al consumo juvenil de alcohol: una revisión desde una perspectiva psicosocial y ecológica. *Psychosocial Intervention*. 20(1), 75-94.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *Anales de Psicología*, 29(2), 413-425
- Povedano, A., Hendry, L., Ramos, M. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*. 20(1), 5-12.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., y Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? the interplay between personal and social factor. *Merrill-Palmer Quarterly*. 56(2), 143-163.

- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista IPSI. Facultad de Psicología UNMSM*. 12(1). 153-171.
- Reidl, L. y Jurado, S. (2007). *Culpa y vergüenza: caracterización psicológica y social, Ciudad de México: Facultad de Psicología-UNAM.*
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Can J Psychiatry*. 48(9), 583-590.
- Rigby, Ken (2008). *Children and bullying. How parents and educators can reduce bullying at school*, Australia: Blackwell Publishing.
- Rivera, M. (2011). *Las voces en la adolescencia sobre bullying desde el escenario escolar*. Estados Unidos de América: Palibrio.
- Rivero, E., Barona, C., y Saenger, C. (2009). "La violencia entre pares (Bullying). Un estudio exploratorio en escuelas secundarias en Morelos, México. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 17: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.
- Rodolfo, J., Solis, M., y Lozano, E. (2011). *El bullying en Ciudad Juárez un análisis descriptivo del fenómeno*. México, DF: COMIE.
- Romera, E., Del Rey, R., Ortega, R. (2011). Factores asociados a la implicación en bullying: un estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*. 20(2), 161-170.
- Roth, D. A., Coles, M. E. y Heimburg, R. G. (2002). The relationship between memories for childhood teasing and anxiety and depression in adulthood. *Anxiety Disorders*, 16, 149-164
- Salmivalli, Christina; Lagerspetz, Kirsti; Björkqvist, Kaj; Österman, Karin y Kaukiainen, Ari (1996). "Bullying as a group process: participant roles and their social status within the group", *Aggressive Behavior*, 22, pp. 1-15.
- Sánchez, V., & Ortega, R. (2010). El estudio científico del fenómeno bullying. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp.55-80). Madrid: Alianza Editorial.
- Sanmartín, J. (2004). El laberinto de la violencia: causas, tipos y efectos. España: *Ariel*, p.368.
- Sanmartín, J. (2006). "Conceptos y tipos de violencia escolar", en Ángela Serrano (coord.), *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 21-35), *Barcelona: Ariel*.
- Santoyo, D., y Frías, M. (2014). "Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 44(4), 13-41.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.
- Sebastião João (2009). Violence in school: A sociological issue. *Revista Interações, Santarém*. 13, 35–62.
- Secretaría de Seguridad Pública. (2012). *Violencia escolar: Apoyo comunitario como propuesta de prevención*. México: SSP.
- SEP/UNICEF. (2009). *Informe Nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*. Consultado el 3 de febrero del 2015 en: [http://www.sep.gob.mx/work/appsite/basica/informe\\_violenciak.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/appsite/basica/informe_violenciak.pdf)

- SEP, Subsecretaría de Educación Básica. (2014). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Consultado el 16 de febrero del 2015 en: <http://basica.sep.gob.mx/convivencia2014.html>
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Sharp, S., Thompson, D. and Arora, T. (2000) How long before it hurts? An investigation into long term bullying, *School Psychology International*, 21 (1), 37 - 46.
- Shavelson, R. (1983). Review of research on teacher's pedagogical judgments, plans and decisions. *The elementary school Journal*. 83(4), 392-413.
- Sheung-tak, Chan., & Chan, A. C. M. (2007). Pathways from stress to suicidality and the protective effect of social support in Hong Kong Adolescents. *Journal of Suicide and Life Threatening Behavior*, 37(2), 187-196
- Simmons, R., Dash, K., Tehranifar, P., O'Donnell, L., y Stueve, A. (2006). What can student bystanders do to prevent school violence? Perceptions of students and school staff. *Journal of school violence*. 5(1), 43-62.
- Smith, Peter y Sharp, Sonia (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*, Nueva York: Routledge.
- Smith, P., Morita, Y., Junger, J., Olweus, D., Catalano, R., Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: a cross national perspective*. London: Routledge.
- Smith, P.K., Pepler, D., Rigby, K. (2004). *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Smith, P. 2005. *British psychological seminar series on bullying*. London: Goldsmiths College.
- Smith DL, Smith BJ (2006). Perceptions of violence: The views of teachers who left urban schools. *High School Journal*, 89: 34–42.
- Solberg, M. y Olweus, D. (2003). "Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim questionnaire", *Aggressive Behavior*, 29, pp. 239-268.
- Storch, E., Roth, D., Coles, M., Heimburg, R., Bravata, E., Moser, J. (2004). The measurement and impact of childhood teasing in a sample of Young adults. *Journal of anxiety disorders*. 18, 681-694.
- Swearer, S., Espegale, D. y Napolitano, S. (2009). *Bullying. Prevention & Intervention. Realistic Strategies for Schools*. New York: The Guilford Press.
- Tello, N. (2005). "La socialización en las escuelas secundarias proceso funcional a la descomposición social", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.10, núm. 27, pp. 1165-1181.
- Teroni, Fabrice y Deonna, Julien (2008). "Differentiating shame from guilt", *Consciousness and cognition*, vol. 17, núm. 3, pp. 725-740.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trujillo, H., Mañas, F., González, J. (2010). Evaluación de la potencia explicativa de los grafos de redes sociales clandestinas con Ucinet y NetDraw. *University Psychologica*. 9(1), 67-78.

- Toledo, M., Gutiérrez, V., y Pardo, I. (2013) *El rol de la empatía en la mitigación de la intimidación (bullying) en el contexto de la lucha por una posición: El paradigmático caso de Chile*. V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar. Santiago de Chile, 12-14 de junio. Recuperado el 10 de enero del 2014 en: <http://www.cives.cl/ocs/index.php/cives/5cives/paper/viewFile/201/16>
- Torres A, Prince M, Bebbington P. (2006) Obsessive compulsive disorder: prevalence, comorbidity, impact, and help-seeking in the British National Psychiatric morbidity study of 2000. *American Journal of Psychiatry*. 16, 1978–85.
- UNESCO. (2002). *Declaración universal sobre la diversidad cultural: una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo. Serie sobre la diversidad cultural N° 1*. Consultado el 18 de mayo del 2015 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
- Unidad de Apoyo a la Transversalidad. (2006). *Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar*. Cartilla de trabajo aprender a convivir (Inscripción N°157.007-2006). Santiago: Ministerio de Educación de Chile
- United Nations. (1988) *Committee on crime prevention and control. Report on the tenth session*. Author, Viena.
- Uribe, César. (2013) “*Cultura de Paz desde la escuela*”. En F. Rojas (Presidencia). XVI Congreso Nacional de Educadores. Congreso llevado a cabo en Lima, Perú.
- Valadez, I. (2007). Violencia escolar: maltrato entre iguales en dos niveles educativos. *Investigación en Salud*. 9, 184-189.
- Valadez, F. (2008). Violencia escolar: *Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la región metropolitana de Guadalajara*. Informe de estudio. Colección Salud Materno Infantil. Serie procesos educativos.
- Valdés, A., Cebreros, M. y Vales, J. (2010). Percepciones de docentes con respecto a la disciplina en la escuela. *Revista Psicología Iberoamericana*, 18 (1), 30-37.
- Valdés, A., Carlos, E. (2014). “Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundarias”. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 32(3), 447-457.
- Varela, J., Schwaderer, H., Cárcamo, J., Oyanedel, J. (2011). “*Acoso escolar cibernético (ciberbullying) y violencia en el contexto escolar: ¿Hay una relación entre ambos tipos de victimización?*” VII Congreso nacional de investigación sobre violencia y delincuencia. Fundación Paz Ciudadana. Santiago, Chile.
- Valdés, A., Carlos, E. & Vera J. (2012). *Desarrollo de un modelo sustentable de evaluación del clima familiar*. Artículo no publicado.
- Valdés, A., Vera, J. (2013). Percepción de estudiantes acerca de las estrategias que utilizan los docentes para el manejo de la violencia entre pares. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Temática 2: Educación inicial y básica.
- Verlinde, S., Hersen, M. & Thomas, J. (2000). Risk factors in school shootings. *Clinical Psychology Review*, 20 (1), 3-56.

- Wegner, E., García, O., Nishimura, S. & Hishinura, E. (2010). Educational performance and attitudes towards school as risk-protective factors for violence: a study of the Asian/Pacific islander youth violence prevention center. *Psychology in the School*, 47 (8), 789-802.
- Wienke, M. (2009). Bullying and victimization among boys and girls in middle school: The Influence of perceived family and school contexts. *The Journal of Early Adolescence*, 29, 571-609
- Witvliet, C., Hofelich, A., Hinman, N., Knoll, R. (2010). *Transforming or restraining rumination: The impact of compassionate reappraisal versus emotion suppression on empathy, forgiveness, and effective psychophysiology*. Psychology department. Hope College, Holland.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. y Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 989-1002.
- Yunes, João & Zubarew, Tamara (1993). Mortalidad por causas violentas en adolescentes y jóvenes: un desafío para la región de las Américas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 3 (2), 102-171. Revisado el 5 de mayo del 2014 en: [http:// www.scielo.org/pdf/rbepid/v2n3/02.pdf](http://www.scielo.org/pdf/rbepid/v2n3/02.pdf)
- Zabaraín, S., y Sánchez, D. (2009). "Implicaciones del bullying o maltrato entre pares en el desarrollo psicoafectivo de niños y niñas en la etapa de latencia", *Psicogente*, 12(22), pp. 407-421.
- Zaczyc, C. (2002). La agresividad, comprenderla y evitarla. *España: Saberes Cotidianos*. p. 263.
- Zaragoza, M., Cuervo, A., Vera, A. (En Prensa). *Propiedades psicométricas de una escala para medir el manejo de la vergüenza en adolescentes*. Zuma Psicológica.
- Zurita, U. (2014). *Legislación en materia de convivencia, seguridad y violencia escolar en México*. Reunión Nacional: Programa Nacional de Convivencia Escolar SEB-SEP. FLACSO, México.

# “Convivencia Escolar”



## Estudiantes



*“Diseño y evaluación de un programa de gestión de la convivencia escolar, en secundarias públicas del estado de Sonora”*

El objetivo principal de la investigación es elaborar un modelo explicativo de factores de riesgo personales, familiares y escolares asociados a la presencia de bullying en secundarias públicas de Sonora. Con el fin de realizar un diagnóstico con el que se pueda elaborar un programa integral de gestión de la convivencia en escuelas secundarias públicas del Estado de Sonora.

El estudio es dirigido por el Dr. José Ángel Vera Noriega, del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. (CIAD, A.C.), por el Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo, del Instituto Tecnológico de Sonora y por el Dr. Jesús Tánori Quintana, becario post-doctoral en el CIAD, A.C. Parte de la metodología para la obtención de los datos en esta investigación consiste en utilizar formularios, cuyas respuestas serán indicadores que llevarán a cumplir con el objetivo antes mencionado. Los investigadores garantizan que no hay riesgo de cualquier naturaleza para los participantes. Se le informa también que no habrá beneficios financieros relacionados con su participación. Los datos recolectados serán resguardados en el anonimato y la secrecía de la información. Por lo que al responder queda claro cuáles son los propósitos del estudio, sus molestias y riesgos, la seguridad y confidencialidad de la información y el estar participando voluntariamente en este estudio.

En cualquier momento, tendrá acceso a los investigadores responsables para aclarar dudas eventuales. Si desea poder entrar en contacto con los encargados de la investigación podrá dirigirse a los siguientes correos; Dr. Vera: [avera@ciad.mx](mailto:avera@ciad.mx), Dr. Valdés: [avaldes.itson@gmail.com](mailto:avaldes.itson@gmail.com) y Dr. Tánori: [tanori@gmail.mx](mailto:tanori@gmail.mx) y en el teléfono 01 (662) 2-89-24-00 ext. 317.

Este cuadernillo no debe ser rayado o maltratado porque será utilizado por más personas, en él solo se presentan las preguntas, tus respuestas deben colocarse en la hoja electrónica con tu nombre, nombre de la escuela, grado y la letra que le corresponde a tu grupo.

- Lee con cuidado las instrucciones del cuadernillo y de la hoja de respuestas. Pregunta cualquier indicación que no te parezca clara antes de rellenar en la hoja de respuestas.
- Lee con atención cada una de las preguntas. Cada pregunta consta de cinco opciones de respuesta identificadas con las letras: **A B C D y E**
- Elige una respuesta y llena por completo el óvalo en la hoja de respuestas en el espacio correspondiente a la opción seleccionada. Marcando sólo una respuesta en cada pregunta. Si marcas más de una no es válido.
- Sí, al revisar tus respuestas cambias de parecer, borra totalmente la marca que consideres incorrecta y llena

**A continuación, se te pide que emitas tu opinión sobre aspectos relacionados con la interacción escolar. Debes seleccionar la respuesta que más represente tu opinión al respecto. Recuerda no existen respuestas buenas ni malas, únicamente queremos conocer tu opinión sincera al respecto. Ten en cuenta antes de contestar que la violencia comprende cualquier acción física o psicológica que afecta los derechos de la otra persona y le produce sentimientos negativos.**

## Reactivos seccionados por escala

### Escala: general de violencia

En general, ¿cuál crees que es el nivel de violencia en tu escuela, entre...?

- |   | Muy bajo                           | Bajo     | Regular  | Alto     | Muy alto |
|---|------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
|   | <b>A</b>                           | <b>B</b> | <b>C</b> | <b>D</b> | <b>E</b> |
| 1 | Alumnos                            |          |          |          |          |
| 2 | Maestro                            |          |          |          |          |
| 3 | De alumnos a Maestro               |          |          |          |          |
| 4 | De Maestros a alumnos              |          |          |          |          |
| 5 | Entre otras personas de la escuela |          |          |          |          |

### **Escala: rol víctima**

**Tú mismo/a ¿Cuántas veces has sido objeto de malos tratos por parte de tus compañeros durante el último mes, tales como...?**

- |           | <b>Ⓐ</b>     | <b>Ⓑ</b>                                  | <b>Ⓒ</b>                               | <b>Ⓓ</b>  | <b>Ⓔ</b>                                     |
|-----------|--------------|---|--|---|--|
|           | <b>Nunca</b> | <b>Casi nunca<br/>(1-2<br/>ocasiones)</b> | <b>A veces<br/>(3-5<br/>ocasiones)</b> | <b>Casi<br/>siempre<br/>(5 -10<br/>ocasiones)</b> | <b>Siempre<br/>(más de 10<br/>ocasiones)</b> |
| <b>6</b>  |              |   |  |   | Me ignoran                                   |
| <b>7</b>  |              |   |  |   | Me insultan                                  |
| <b>8</b>  |              |   |  |   | Me ponen sobrenombres ofensivos              |
| <b>9</b>  |              |   |  |   | Hablan mal de mí                             |
| <b>10</b> |              |   |  |   | Me esconden cosas                            |
| <b>11</b> |              |   |  |   | Me pegan                                     |
| <b>12</b> |              |   |  |   | Me amenazan para que sienta miedo            |
| <b>13</b> |              |   |  |   | Me obligan a hacer cosas que no quiero       |
| <b>14</b> |              |   |  |   | Me tocan mis partes íntimas                  |
| <b>15</b> |              |   |  |   | Me sacan del grupo de amigos                 |
| <b>16</b> |              |   |  |   | Me dejan solo en actividades de equipo       |
| <b>17</b> |              |   |  |   | Se burlan de mi físico                       |

### **Escala: rol agresor**

**Tú mismo/a ¿Cuántas veces has realizado malos tratos contra tus compañeros en el último mes, tales como?**

- |           | <b>Ⓐ</b>     | <b>Ⓑ</b>                                  | <b>Ⓒ</b>                               | <b>Ⓓ</b>  | <b>Ⓔ</b>   |
|-----------|--------------|---|--|---|--|
|           | <b>Nunca</b> | <b>Casi nunca<br/>(1-2<br/>ocasiones)</b> | <b>A veces<br/>(3-5<br/>ocasiones)</b> | <b>Casi<br/>siempre<br/>(5 -10<br/>ocasiones)</b> | <b>Siempre<br/>(más de 10<br/>ocasiones)</b>             |
| <b>18</b> |              |   |  |   | Ignorarlos   |
| <b>19</b> |              |   |  |   | No dejar que participen                                  |
| <b>20</b> |              |   |  |   | Insultarlos  |
| <b>21</b> |              |   |  |   | Ponerles sobrenombres ofensivos                          |
| <b>22</b> |              |   |  |   | Esconderles las cosas                                    |
| <b>23</b> |              |   |  |   | Pegarles, patearlos, empujarlos                          |
| <b>24</b> |              |   |  |   | Amenazarlos  |
| <b>25</b> |              |   |  |   | Obligarlos a hacer cosas que no quieren                  |
| <b>26</b> |              |   |  |   | Tocar las partes íntimas de un compañero                 |
| <b>27</b> |              |   |  |   | Obligar a un compañero a que te toque tus partes íntimas |
| <b>28</b> |              |   |  |   | Sacar del grupo de amigos a un compañero                 |
| <b>29</b> |              |   |  |   | Dejar sólo en actividades de equipo a un compañero       |
| <b>30</b> |              |   |  |   | Burlarse del físico de compañeros                        |
| <b>31</b> |              |   |  |   | Agredirlo utilizando Facebook u otro medio electrónico   |

### **Escala: rol espectadores**

En toda escuela se presentan situaciones en que unos compañeros agreden física, verbal o socialmente a otros. A continuación, se te presentan posibles conductas de las personas en esas situaciones, selecciona la frecuencia con que realizas tales comportamientos.

- |    | (A)   | (B)        | (C)     | (D)          | (E)  |
|----|-------|------------|---------|--------------|--|
|    | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre  |
| 32 |       |            |         |              | Animo a otros para que participen en las agresiones            |
| 33 |       |            |         |              | Siempre pienso en nuevas formas de molestar a los demás        |
| 34 |       |            |         |              | Formo parte de un grupo que molesta a otros compañeros         |
| 35 |       |            |         |              | Me da gracia y me divierto en estas situaciones                |
| 36 |       |            |         |              | Aliento al agresor a continuar con su conducta                 |
| 37 |       |            |         |              | Ayudo al agresor agarrando o sujetando a la víctima            |
| 38 |       |            |         |              | Le comento a algún adulto acerca de la agresión                |
| 39 |       |            |         |              | Intento detener a los que cometen las agresiones               |
| 40 |       |            |         |              | Trato de animar a la víctima                                   |
| 41 |       |            |         |              | Llamo a otros compañeros por ayuda                             |
| 42 |       |            |         |              | Defiendo a la víctima  |
| 43 |       |            |         |              | Evito estar presente en estas situaciones, me mantengo alejado |
| 44 |       |            |         |              | Pretendo no tener noticia de situaciones de este tipo          |
| 45 |       |            |         |              | No haga nada, procuro no tomar partido                         |
| 46 |       |            |         |              | No sé nada de situaciones de agresión                          |

### **Escala: empatía**

Lee cada una de las siguientes afirmaciones sobre tu conducta con tus compañeros de escuela. Selecciona la opción que mejor identifique la frecuencia con que presentas dicha conducta. No existen respuestas buenas y malas, únicamente se te pide que seas sincero.

- |    | (A)   | (B)        | (C)     | (D)          | (E)  |
|----|-------|------------|---------|--------------|--|
|    | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre  |
| 47 |       |            |         |              | Las desgracias de otros compañeros (as) me molestan mucho  |
| 48 |       |            |         |              | Me molesta ver a algún compañero (a) ser tratado sin respeto   |
| 49 |       |            |         |              | Siento ternura y preocupación por los sentimientos de otros compañeros (as) menos afortunados que yo               |
| 50 |       |            |         |              | Me parece que estoy en sintonía con los estados emocionales de otros compañeros (as)                               |
| 51 |       |            |         |              | Cuando veo que algún compañero (a) está siendo tratado injustamente, me siento apenado por él                      |
| 52 |       |            |         |              | Cuando veo que se aprovechan de alguien, me siento protector hacia él o ella.                                      |
| 53 |       |            |         |              | Creo que en cualquier situación existen dos versiones opuestas, entonces yo intento tomar en consideración las dos |

- 54 Antes de criticar a algún compañero (a), intento imaginar qué sentiría si estuviera en su lugar
- 55 Encuentro dificultades para ver las cosas desde el punto de vista de otros compañeros (as)
- 56 En caso de desacuerdo trato de considerar los puntos de vista del otro compañero (a)

**Escala: tipos de enfrentamiento**

**A continuación, sete presentan una serie de comportamientos que las personas de tu edad pueden realizar cuando se presentan problemas en las relaciones con los compañeros de escuela.**

- |    | Ⓐ<br>Nunca   | Ⓑ<br>Casi nunca | Ⓒ<br>A veces | Ⓓ<br>Casi siempre | Ⓔ<br>Siempre |
|----|--|-----------------|--------------|-------------------|--------------|
| 57 | Me siento incapaz de pensar acerca de cualquier solución a mis problemas con otros compañeros de escuela   |                 |              |                   |              |
| 58 | Me siento desesperado cuando tengo problemas con otros compañeros de escuela                               |                 |              |                   |              |
| 59 | Me culpo por los problemas que tengo con otros compañeros de escuela                                       |                 |              |                   |              |
| 60 | Estoy decepcionado con mi habilidad para resolver los problemas con otros compañeros de escuela            |                 |              |                   |              |
| 61 | Puedo controlar los problemas con otros compañeros de escuela  |                 |              |                   |              |
| 62 | Considero varias alternativas para resolver los problemas con otros compañeros                             |                 |              |                   |              |
| 63 | Puedo ver una salida a los problemas con otros compañeros y saber qué hacer                                |                 |              |                   |              |
| 64 | Tengo seguridad de poder manejar cualquier problema que surja con otros compañeros en diversas situaciones |                 |              |                   |              |
| 65 | Mi manera de hacer frente a un problema con otros compañeros resulta como lo planee                        |                 |              |                   |              |
| 66 | Siento que el tiempo resolverá los problemas con otros compañeros y solo tengo que esperar                 |                 |              |                   |              |
| 67 | Cuando tengo problemas con otros compañeros pienso que todo saldrá bien y que no debo preocuparme          |                 |              |                   |              |
| 68 | Me gustaría que los problemas con otros compañeros desaparezcan por sí solos                               |                 |              |                   |              |
| 69 | Trato de ignorar u olvidar los problemas con otros compañeros  |                 |              |                   |              |
| 70 | Tomo decisiones positivas cuando tengo problemas con otros compañeros                                      |                 |              |                   |              |
| 71 | Veo los problemas con otros compañeros como un reto a superar y me enfrento a ellos                        |                 |              |                   |              |
| 72 | Intento ver el lado positivo de mis problemas con otros compañeros   |                 |              |                   |              |

### **Escala: comportamientos de victimización**

A continuación, se presentan una serie de comportamientos que un estudiante puede presentar en las relaciones con sus compañeros, o cuando tienen problemas con otros que intentan molestarlo. Selecciona qué tanto se parecen esas conductas a las tuyas cuando te encuentras en una situación igual.

- |           | <b>Ⓐ</b>                    | <b>Ⓑ</b>              | <b>Ⓒ</b>                   | <b>Ⓓ</b>                 | <b>Ⓔ</b>   |
|-----------|-----------------------------|-----------------------|----------------------------|--------------------------|--|
|           | <b>Se parece mucho a mi</b> | <b>Se parece a mi</b> | <b>Se parece poco a mi</b> | <b>No se parece a mi</b> | <b>No se parece nada a mi</b>  |
| <b>73</b> |                             |                       |                            |                          | Parezco asustado   |
| <b>74</b> |                             |                       |                            |                          | Doy muchas ventajas a los agresores  |
| <b>75</b> |                             |                       |                            |                          | Lloro cuando me agreden  |
| <b>76</b> |                             |                       |                            |                          | Me muestro como una persona no feliz   |
| <b>77</b> |                             |                       |                            |                          | Le digo firmemente al que me agrede que se detenga o aleje                       |
| <b>78</b> |                             |                       |                            |                          | Pongo en su lugar a compañeros que son desagradables sin que les haya hecho algo |
| <b>79</b> |                             |                       |                            |                          | Me muestro como una persona con miedo  |
| <b>80</b> |                             |                       |                            |                          | Le dejo saber a mis compañeros que no pueden molestarme o agredirme              |
| <b>81</b> |                             |                       |                            |                          | Me doy yo mismo justificaciones acerca de por qué me agreden                     |
| <b>82</b> |                             |                       |                            |                          | Cuando me agreden hago como si no me molestara                                   |
| <b>83</b> |                             |                       |                            |                          | Hecho a perder los juegos en los que participo con mis compañeros                |

### **Escala: vergüenza**

Se le presentan una serie de situaciones y una lista de posibles respuestas. Usted debe seleccionar la frecuencia con que usted presenta las respuestas.

Imagina que hiciste un horrible comentario sobre otro estudiante sin alguna razón. [Luego imagina que tu profesor escucha lo que dijiste]

- |           | <b>Ⓐ</b>     | <b>Ⓑ</b>          | <b>Ⓒ</b>       | <b>Ⓓ</b>            | <b>Ⓔ</b>  |
|-----------|--------------|-------------------|----------------|---------------------|---|
|           | <b>Nunca</b> | <b>Casi nunca</b> | <b>A veces</b> | <b>Casi siempre</b> | <b>Siempre</b>  |
| <b>84</b> |              |                   |                |                     | Te sentirías avergonzado de ti mismo  |
| <b>85</b> |              |                   |                |                     | Desearías no haberlo hecho  |
| <b>86</b> |              |                   |                |                     | Te sentirías molesto contigo mismo por lo sucedido                              |
| <b>87</b> |              |                   |                |                     | Pensarías que los demás te van a rechazar                                       |
| <b>88</b> |              |                   |                |                     | Buscarías como recompensar al estudiante  |
| <b>89</b> |              |                   |                |                     | No podrías decidir si tú eres culpable  |
| <b>90</b> |              |                   |                |                     | Te sientes molesto con los otros por lo sucedido                                |
| <b>91</b> |              |                   |                |                     | Sientes que el estudiante se lo tiene merecido                                  |
| <b>92</b> |              |                   |                |                     | Sientes que debes hacer algo como discutir con el profesor y negar la situación |
| <b>93</b> |              |                   |                |                     | Te sientes molesto porque te descubrieron                                       |

**Imagina que pusiste algo en la red ridiculizando o burlándote de un compañero [Luego imagina que tu profesor supo que lo pusiste].**

- |            | Ⓐ     | Ⓑ          | Ⓒ       | Ⓓ            | Ⓔ       |
|------------|-------|------------|---------|--------------|---------|
|            | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| <b>94</b>  |       |            |         |              |         |
|            |       |            |         |              |         |
| <b>95</b>  |       |            |         |              |         |
|            |       |            |         |              |         |
| <b>96</b>  |       |            |         |              |         |
|            |       |            |         |              |         |
| <b>97</b>  |       |            |         |              |         |
|            |       |            |         |              |         |
| <b>98</b>  |       |            |         |              |         |
|            |       |            |         |              |         |
| <b>99</b>  |       |            |         |              |         |
|            |       |            |         |              |         |
| <b>100</b> |       |            |         |              |         |
|            |       |            |         |              |         |
| <b>101</b> |       |            |         |              |         |
|            |       |            |         |              |         |
| <b>102</b> |       |            |         |              |         |
|            |       |            |         |              |         |
| <b>103</b> |       |            |         |              |         |

**Imagina que un estudiante más joven que tú se dirige a la cafetería a comprar algo. Tú tomas su dinero y le adviertes que no debe decir o de lo contrario se las verías contigo.**

**[Luego imagina que el profesor iba caminando y vio y/o escuchó lo que tú hiciste/dijiste].**

- |            | Ⓐ     | Ⓑ          | Ⓒ       | Ⓓ            | Ⓔ       |
|------------|-------|------------|---------|--------------|---------|
|            | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| <b>104</b> |       |            |         |              |         |
|            |       |            |         |              |         |
| <b>105</b> |       |            |         |              |         |
|            |       |            |         |              |         |
| <b>106</b> |       |            |         |              |         |
|            |       |            |         |              |         |
| <b>107</b> |       |            |         |              |         |
|            |       |            |         |              |         |
| <b>108</b> |       |            |         |              |         |
|            |       |            |         |              |         |
| <b>109</b> |       |            |         |              |         |
|            |       |            |         |              |         |
| <b>110</b> |       |            |         |              |         |
|            |       |            |         |              |         |
| <b>111</b> |       |            |         |              |         |
|            |       |            |         |              |         |
| <b>112</b> |       |            |         |              |         |
|            |       |            |         |              |         |
| <b>113</b> |       |            |         |              |         |

**Imagina que estás camino a tu casa después de la escuela y miras un estudiante más joven que tú, lleva algo importante que hizo en la escuela. Tú golpeas lo que lleva para que se le caiga de las manos. [Luego imagina que el profesor vio lo que hiciste]**

- |            | Ⓐ     | Ⓑ          | Ⓒ       | Ⓓ            | Ⓔ       |
|------------|-------|------------|---------|--------------|---------|
|            | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| <b>114</b> |       |            |         |              |         |
|            |       |            |         |              |         |
| <b>115</b> |       |            |         |              |         |

- 116 Te sentirías molesto contigo mismo por lo sucedido
- 117 Pensarías que los demás te van a rechazar
- 118 Buscarías como recompensar al estudiante
- 119 No podrías decidir si tú eres culpable
- 120 Te sientes molesto con los otros por lo sucedido
- 121 Sientes que el estudiante se lo tiene merecido
- 122 Sientes que debes hacer algo como discutir con el profesor y negar la situación
- 123 Te sientes molesto porque te descubrieron

**Imagina que vas caminando por los pasillos de la escuela y observas a otro estudiante. Tú le tiras una patada. [Luego imagina que el profesor va por el pasillo y ve lo que hiciste].**

- |     | Ⓐ<br>Nunca  | Ⓑ<br>Casi nunca | Ⓒ<br>A veces | Ⓓ<br>Casi siempre | Ⓔ<br>Siempre |
|-----|---|-----------------|--------------|-------------------|--------------|
| 124 | Te sentirías avergonzado de ti mismo  |                 |              |                   |              |
| 125 | Desearías no haberlo hecho  |                 |              |                   |              |
| 126 | Te sentirías molesto contigo mismo por lo sucedido                              |                 |              |                   |              |
| 127 | Pensarías que los demás te van a rechazar                                       |                 |              |                   |              |
| 128 | Buscarías como recompensar al estudiante  |                 |              |                   |              |
| 129 | No podrías decidir si tú eres culpable  |                 |              |                   |              |
| 130 | Te sientes molesto con los otros por lo sucedido                                |                 |              |                   |              |
| 131 | Sientes que el estudiante se lo tiene merecido                                  |                 |              |                   |              |
| 132 | Sientes que debes hacer algo como discutir con el profesor y negar la situación |                 |              |                   |              |
| 133 | Te sientes molesto porque te descubrieron                                       |                 |              |                   |              |

**Imagina que tú inicias una discusión en clase con otro estudiante. Luego lo excluyen de hacer una tarea contigo. [Luego imagina que a tu profesor le dicen lo que hiciste].**

- |     | Ⓐ<br>Nunca  | Ⓑ<br>Casi nunca | Ⓒ<br>A veces | Ⓓ<br>Casi siempre | Ⓔ<br>Siempre |
|-----|---|-----------------|--------------|-------------------|--------------|
| 134 | Te sentirías avergonzado de ti mismo  |                 |              |                   |              |
| 135 | Desearías no haberlo hecho  |                 |              |                   |              |
| 136 | Te sentirías molesto contigo mismo por lo sucedido                              |                 |              |                   |              |
| 137 | Pensarías que los demás te van a rechazar                                       |                 |              |                   |              |
| 138 | Buscarías como recompensar al estudiante  |                 |              |                   |              |
| 139 | No podrías decidir si tú eres culpable  |                 |              |                   |              |
| 140 | Te sientes molesto con los otros por lo sucedido                                |                 |              |                   |              |
| 141 | Sientes que el estudiante se lo tiene merecido                                  |                 |              |                   |              |
| 142 | Sientes que debes hacer algo como discutir con el profesor y negar la situación |                 |              |                   |              |
| 143 | Te sientes molesto porque te descubrieron                                       |                 |              |                   |              |

## ANEXOS-TABLAS

Tabla 1. *Análisis de frecuencia para las variables de atribución socioeconómico con el factor de sexo para la muestra total (N=2352) y niveles de significancia para los resultados de Chi-cuadrado.*

Categoría	Variables atributivas	Hombres		Mujeres	
		n	%	n	%
<b>Drogas</b>	Consume drogas	20	0.9	<b>24</b>	1.0
<b>Alcohol</b>	Consume alcohol	669	28.4	<b>716</b>	30.4
<b>Pandillas</b>	Pertenece a pandillas	78	3.3	<b>91</b>	3.9
<b>Conductas De riesgo</b>	Sin riesgo	434	18.5	<b>450</b>	19.1
	Riesgo leve	626	26.6	<b>646</b>	27.5
	Riesgo moderado	55	2.3	<b>55</b>	2.3
	Alto riesgo	34	1.4	<b>52</b>	2.2
<b>Nivel de bienes</b>	C “Bajos recursos”	254	10.8	268	11.4
	B “Recursos moderados”	585	24.9	<b>628</b>	26.7
	A “Mayores recursos”	254	10.8	238	10.1
<b>Tecnología y entretenimiento</b>	C “Bajos recursos”	233	9.9	246	10.5
	B “Recursos moderados”	687	29.2	<b>732</b>	31.1
	A “Mayores recursos”	150	6.4	139	5.9
<b>Infraestructura práctica</b>	C “Bajos recursos”	144	6.1	158	6.7
	B “Recursos moderados”	616	26.2	<b>682</b>	29
	A “Mayores recursos”	317	13.5	286	12.2
<b>Infraestructura básica</b>	C “Bajos recursos”	54	2.3	52	2.2
	B “Recursos moderados”	492	20.9	502	21.3
	A “Mayores recursos”	544	23.1	<b>578</b>	24.6

\*Nota: Valores de Chi-cuadrada:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000 (Ninguna categoría presentó diferencias)

Tabla 2. Análisis de frecuencia del nivel de violencia escolar con el factor de sexo para la muestra general (N=2352) y niveles de significancia para los resultados de Chi-cuadrado.

Tipos de violencia escolar	Muy Bajo		Bajo		Regular		Alto		Muy alto	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Violencia entre alumnos	102 (4.3)	90 (3.8)	229 (9.7)	216 (9.1)	<b>534</b> <b>(22.7)</b>	<b>598</b> <b>(25.4)</b>	203 (8.6)	225 (9.5)	81 (3.4)	74 (3.1)
Violencia entre maestros	<b>662</b> <b>(28.1)</b>	<b>663</b> <b>(28.1)</b>	370 (15.7)	395 (16.7)	88 (3.7)	111 (4.7)	21 (0.8)	29 (1.2)	8 (0.3)	5 (0.2)
Violencia de alumnos a maestros***	<b>470</b> <b>(19.9)</b>	<b>421</b> <b>(17.8)</b>	384 (16.3)	399 (16.9)	207 (8.8)	293 (12.4)	63 (2.6)	75 (3.1)	25 (1.0)	15 (0.6)
Violencia de maestros a alumnos	<b>590</b> <b>(25.0)</b>	<b>592</b> <b>(25.1)</b>	369 (15.6)	384 (16.3)	134 (5.6)	160 (6.8)	35 (1.4)	40 (1.7)	21 (0.8)	27 (1.1)
Violencia entre otras personas de la escuela	<b>371</b> <b>(15.7)</b>	<b>406</b> <b>(17.2)</b>	292 (12.4)	348 (14.7)	300 (12.7)	285 (12.1)	123 (5.2)	107 (4.5)	63 (2.6)	57 (2.4)

\*Nota: Valores de Chi-cuadrado:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000

Tabla 3. *Análisis de frecuencia de las variables de atribución escolar con el factor sexo para agresores (N=119) y niveles de significancia para los resultados de Chi-cuadrado.*

	Variables atributivas	Hombres		Mujeres	
		n	%	n	%
<b>Población</b>	Urbano	67	56.3	36	30.3
	Rural	8	6.7	8	6.7
<b>Región</b>	Costa	32	26.9	11	9.2
	Frontera	15	12.6	10	8.4
	Sur	23	19.3	18	15.1
	Sierra	5	4.2	5	4.2
	1°	24	20.2	15	12.6
<b>Grado escolar</b>	2°	21	17.6	18	15.1
	3°	30	25.2	11	9.2
<b>Turno</b>	Matutino	53	44.5	32	26.9
	Vespertino	22	18.5	12	10.1
<b>Edad</b>	1 "11-12 años"	10	13.3	5	11.4
	2 "13 años"	22	29.3	16	36.4
	3 "14-17 años"	43	57.3	23	52.3
<b>Cal. Español</b>	1 "5 y 6"	6	9.5	5	12.2
	2 "7 y 8"	27	42.9	11	26.8
	3 "9 y 10"	30	47.6	25	61.0
<b>Cal. Matemáticas</b>	1 "5 y 6"	13	20.6	8	20.0
	2 "7 y 8"	21	33.3	10	25.0
	3 "9 y 10"	29	46.0	22	55.0
<b>Promedio secundaria</b>	1 "5 y 6"	5	8.8	1	2.7
	2 "7 y 8"	30	52.6	17	45.9
	3 "9 y 10"	22	38.6	19	51.4
<b>Materias reprobadas</b>	0 "ninguna"	33	44.0	22	50.0
	1 "una o más"	42	56.0	22	50.0

\*Nota: Valores de Chi-cuadrado:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000 (Ninguna categoría presentó diferencias significativas en relación al sexo)

Tabla 4. Análisis de frecuencia de las variables de atribución socioeconómicas con el factor de sexo para agresores (N=119) y niveles de significancia para los resultados de Chi-cuadrado.

	Variables atributivas	Hombres		Mujeres	
		n	%	n	%
<b>Trabajo</b>	Trabajan	9	7.6	3	2.5
	No trabajan	<b>66</b>	55.5	41	34.5
<b>Drogas</b>	Consume drogas	1	0.8	1	0.8
<b>Alcohol</b>	Consume alcohol	<b>39</b>	<b>32.8</b>	<b>21</b>	<b>17.6</b>
<b>Pandillas</b>	Pertenece a pandillas	8	6.7	4	3.4
<b>Conductas De riesgo</b>	Sin riesgo	32	26.9	<b>21</b>	<b>17.6</b>
	Riesgo leve	<b>35</b>	<b>29.4</b>	19	16
	Riesgo moderado	4	3.4	3	2.5
	Alto riesgo	4	3.4	1	0.8
<b>Nivel de bienes</b>	C “Bajos recursos”	14	11.8	10	8.4
	B “Recursos moderados”	<b>42</b>	35.3	24	20.2
	A “Mayores recursos”	16	13.4	9	7.6
<b>Tecnología y entretenimiento</b>	C “Bajos recursos”	16	13.4	15	12.6
	B “Recursos moderados”	<b>47</b>	39.5	22	18.5
	A “Mayores recursos”	8	6.7	6	5.0
<b>Infraestructura práctica</b>	C “Bajos recursos”	5	4.2	6	5.0
	B “Recursos moderados”	<b>44</b>	37	26	21.8
	A “Mayores recursos”	22	18.5	11	9.2
<b>Infraestructura básica</b>	C “Bajos recursos”	3	2.5	4	3.4
	B “Recursos moderados”	34	28.6	14	11.8
	A “Mayores recursos”	<b>35</b>	29.4	25	21

\*Nota: Valores de Chi-cuadrado:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000 (Ninguna categoría presentó diferencias significativas en relación al sexo)

Tabla 5. *Análisis de frecuencia de las variables de los tipos de violencia escolar con el factor de sexo para agresores (N=119) y niveles de significancia para los resultados de Chi-cuadrado.*

Tipos de violencia escolar	Muy Bajo		Bajo		Regular		Alto		Muy alto	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Violencia entre alumnos	4 (3.4)	4 (3.4)	8 (6.7)	7 (5.9)	<b>36</b> <b>(30.3)</b>	<b>19</b> <b>(16.0)</b>	20 (16.8)	12 (10.1)	7 (5.9)	2 (22.2)
Violencia entre maestros	<b>34</b> <b>(28.6)</b>	<b>22</b> <b>(18.5)</b>	23 (19.3)	14 (11.8)	13 (10.9)	5 (4.2)	4 (3.4)	3 (2.5)	1 (0.8)	0 (0.0)
Violencia de alumnos a maestros	19 (16.0)	12 (10.1)	<b>26</b> <b>(21.8)</b>	<b>14</b> <b>(11.8)</b>	18 (15.1)	14 (11.8)	8 (6.7)	4 (3.4)	4 (3.4)	0 (0.0)
Violencia de maestros a alumnos	<b>30</b> <b>(25.2)</b>	<b>22</b> <b>(18.5)</b>	25 (21.0)	10 (8.4)	14 (11.8)	8 (6.7)	1 (0.8)	2 (1.7)	5 (4.2)	2 (1.7)
Violencia entre otras personas de la escuela	<b>20</b> <b>(16.8)</b>	14 (11.8)	14 (11.8)	<b>15</b> <b>(12.6)</b>	14 (11.8)	8 (6.7)	15 (12.6)	3 (2.5)	12 (10.1)	4 (3.4)

\*Nota: Valores de Chi-cuadrado:(\*)  $p < .05$ ;(\*\*)  $p < .001$ ;  $p < .000$ . (Ninguna categoría presentó diferencias significativas en relación al sexo). Los valores representan la N en relación a la muestra de agresores, y la cifra en paréntesis el porcentaje en relación a esa muestra.

Tabla 6. Análisis de frecuencia de las variables de atribución escolar, como factor los distintos niveles de agresores. (Leve N=5, Moderado N=82, + Agresivo N=32) y niveles de significancia para los resultados de Chi-cuadrado.

Categoría	Variable	Leve		Moderado		+ Agresivo	
		n	%	n	%	n	%
<b>Población</b>	Urbano	4	80	71	86.6	28	87.5
	Rural	1	20	11	13.4	4	12.5
<b>Región</b>	Costa	3	60	59	72	25	78.1
	Frontera	1	20	8	9.8	1	3.1
	Sur	1	20	12	14.6	4	12.5
	Sierra	0	0	3	3.7	2	6.3
<b>Grado escolar</b>	1°	3	60	28	34.1	8	25.0
	2°	1	20	26	31.7	12	37.5
	3°	1	20	28	34.1	12	37.5
<b>Turno</b>	Matutino	3	60	56	68.3	26	81.3
	Vespertino	2	40	26	31.7	6	18.8
<b>Edad</b>	1 "11-12 años"	2	40	10	12.2	3	9.4
	2 "13 años"	2	40	24	29.3	12	37.5
	3 "14-17 años"	1	20	48	58.5	17	53.1
	1 "5 y 6"	0	0	10	12.2	1	3.1
<b>Cal. Español</b>	2 "7 y 8"	2	40	27	32.9	9	28.1
	3 "9 y 10"	2	40	35	42.7	18	56.3
<b>Cal. Matemáticas</b>	1 "5 y 6"	1	20	16	19.5	4	12.5
	2 "7 y 8"	0	0	19	23.2	12	37.5
	3 "9 y 10"	3	60	36	43.9	12	37.5
<b>Promedio secundaria</b>	1 "5 y 6"	1	20	4	4.9	1	3.1
	2 "7 y 8"	3	60	35	42.7	9	28.1
	3 "9 y 10"	1	20	27	32.9	13	40.6
<b>Materias reprobadas</b>	0 "ninguna"	3	60	38	46.3	14	43.8
	1 "una o más"	2	40	44	53.7	18	56.3

\*Nota: Valores de Chi-cuadrado (\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000 (Ninguna variable resulto ser significativa)

Tabla 7. Análisis de frecuencia de los distintos niveles de victimización con el factor de las distintas variables socioeconómicas. (Leve N=5, Moderado N=82, + Agresivo N=32) y niveles de significancia para los resultados de Chi-cuadrado para agresores.

Categoría	Variable	Leve		Moderado		+ Agresivo	
		n	%	n	%	n	%
<b>Conductas De riesgo</b>	Drogas	0	0	1	1.2	1	3.1
	Alcohol	3	60.0	41	50.0	16	50.0
	Pandillas	0	0	9	11.0	3	9.4
	Sin riesgo	2	40.0	37	45.1	14	43.8
	Riesgo leve	3	60.0	37	45.1	14	43.8
	Riesgo moderado	0	0	4	4.9	3	9.4
	Alto riesgo	0	0	4	4.9	1	3.1
<b>Nivel de bienes</b>	“C” Bajos	2	40	16	19.5	6	18.8
	“B” Moderados	1	20	52	63.4	13	40.6
	“A” Mayores	2	40	12	14.6	11	34.4
<b>Tecnología</b>	“C” Bajos	3	60	23	28.0	5	15.6
	“B” Moderados	2	40	50	61.0	17	53.1
	“A” Mayores	0	0	7	8.5	7	21.9
<b>Infraestructura práctica</b>	“C” Bajos	1	20	8	9.8	2	6.3
	“B” Moderados	2	40	52	63.4	16	50.0
	“A” Mayores	2	40	20	24.4	11	34.4
<b>Infraestructura básica</b>	“C” Bajos	1	20	4	4.9	2	6.3
	“B” Moderados	1	20	37	45.1	10	31.3
	“A” Mayores	3	60	39	47.6	18	56.3

\*Nota: Valores de Chi-cuadrado:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000 (Ninguna variable resultó significativa)

Tabla 8. *Análisis de frecuencia de las variables de los tipos de violencia escolar con el factor de los distintos niveles de agresores (Rol nivel: "2 Moderado" N=82 y "3 Altamente agresivo" N=32) y contraste de hipótesis con puntuaciones Z*

<b>Tipos de violencia</b>	<b>Muy Bajo</b>	<b>Bajo</b>	<b>Regular</b>	<b>Alto</b>	<b>U</b>	<b>ROL</b>
	<b>(1)</b>	<b>(2)</b>	<b>(3)</b>	<b>(4)</b>		<b>nivel</b>
<b>Alumnos</b>	6.8	19.2	<b>46.6</b>	27.4	-0.08	2
	9.4	3.1	<b>53.1</b>	34.4		3
<b>Maestros</b>	<b>52.4</b>	31.7	11.1	4.8	-0.08	2
	<b>51.7</b>	34.5	13.8	0		3
<b>Alumno-</b>	23.8	<b>39.7</b>	23.8	12.7	-1.36	2
<b>Maestro</b>	<b>37.9</b>	24.1	<b>37.9</b>	0		3
<b>Maestro-</b>	<b>47.6</b>	31.7	17.5	3.2	-1.03	2
<b>alumno</b>	<b>51.7</b>	31.0	17.2	0		3
<b>Entre</b>	<b>36.5</b>	27.0	17.5	19.0	-0.94	2
<b>Otros.</b>	<b>34.5</b>	27.6	31.0	6.9		3

\*Nota: Valores de Puntuaciones Z de la U de Mann Whitney:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000. (Ninguna variable resultó significativa)

Tabla 9. Análisis de frecuencia de las variables de atribución escolar con el factor sexo (N=445) y niveles de significancia para los resultados de Chi-cuadrado.

Categoría	Variables atributivas	Hombres		Mujeres	
		n	%	n	%
<b>Población</b>	Urbano	193	43.4	176	39.6
	Rural	39	8.8	37	8.3
<b>Región</b>	Costa	119	26.7	74	16.6
	Frontera	39	8.8	47	10.6
	Sur	63	14.2	65	14.6
	Sierra	11	2.5	27	6.1
	1°	92	20.7	85	19.1
<b>Grado escolar</b>	2°	70	15.7	76	17.1
	3°	70	15.7	52	11.7
<b>Turno</b>	Matutino	165	36.4	141	31.7
	Vespertino	70	15.7	72	16.2
<b>Edad</b>	1 "11-12 años"	48	10.8	35	7.9
	2 "13 años"	63	14.2	75	16.9
	3 "14-17 años"	121	27.2	103	23.1
<b>Cal. Español</b>	1 "5 y 6"	21	5.2	15	3.7
	2 "7 y 8"	92	22.9	65	16.2
	3 "9 y 10"	96	23.9	113	28.1
<b>Cal. Matemáticas**</b>	1 "5 y 6"	43	10.8	40	10.1
	2 "7 y 8"	76	19.1	70	17.6
	3 "9 y 10"	88	22.2	80	20.2
<b>Promedio secundaria</b>	1 "5 y 6"	9	2.5	2	0.6
	2 "7 y 8"	116	32.2	77	21.4
	3 "9 y 10"	58	16.1	98	27.2
<b>Materias reprobadas</b>	0 "ninguna"	88	19.8	93	20.9
	1 "una o más"	144	32.4	120	27.0

\*Nota: Valores de Chi-cuadrado:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000

Tabla 10. Análisis de frecuencia de las variables de atribución socioeconómicas con el factor sexo para víctimas (N=445) y niveles de significancia para los resultados de Chi-cuadrado.

Categoría	Variables atributivas	Hombres		Mujeres	
		n	%	n	%
<b>Trabajo**</b>	Trabajan	21	4.7	19	4.3
	No trabajan	211	47.4	194	43.6
<b>Drogas</b>	Consume drogas	4	0.9	7	1.6
<b>Alcohol</b>	Consume alcohol	132	29.7	116	26.1
<b>Pandillas</b>	Pertenece a pandillas	19	4.3	16	3.6
<b>Conductas De riesgo</b>	Sin riesgo	88	19.8	91	20.4
	Riesgo leve	123	27.6	100	22.5
	Riesgo moderado	14	3.1	12	2.7
	Alto riesgo	7	1.6	10	2.2
<b>Nivel de bienes</b>	C “Bajos recursos”	46	10.3	60	13.5
	B “Recursos moderados”	125	28.1	109	24.5
	A “Mayores recursos”	50	11.2	38	8.5
<b>Tecnología y entretenimiento</b>	C “Bajos recursos”	48	10.8	56	12.6
	B “Recursos moderados”	138	31.0	122	27.4
	A “Mayores recursos”	32	7.2	26	5.8
<b>Infraestructura práctica</b>	C “Bajos recursos”	23	5.2	37	8.3
	B “Recursos moderados”	136	30.6	118	26.5
	A “Mayores recursos”	59	13.3	51	11.5
<b>Infraestructura básica</b>	C “Bajos recursos”	7	1.6	10	2.2
	B “Recursos moderados”	104	23.4	95	21.3
	A “Mayores recursos”	108	24.3	101	22.7

\*Nota: Valores de Chi-cuadrado:(\*) p<.05; (\*\*) p<.001; (\*\*\*) p<.000

Tabla 11. *Análisis de frecuencia de las variables de atribución escolar, como factor los distintos niveles de víctimas. (Leve N=160, Moderado N=114, +Victimizado N=171) y niveles de significancia para los resultados de Chi-cuadrado.*

Categoría	Variable	Leve		Moderada		+Victimizado	
		n	%	n	%	n	%
<b>Población</b>	Urbano	139	86.9	95	83.3	135	78.9
	Rural	21	13.1	19	16.7	36	21.1
<b>Región</b>	Costa	83	51.9	49	43.0	61	35.7
	Frontera	27	16.9	22	19.3	37	21.6
	Sur	42	26.3	32	28.1	54	31.6
	Sierra	8	5.0	11	9.6	19	11.1
<b>Grado Escolar</b>	1°	74	46.3	41	36.0	62	36.3
	2°	48	30.0	38	33.3	60	35.1
	3°	38	23.8	35	30.7	49	28.7
<b>Turno*</b>	Matutino	104	65.0	69	60.5	130	76.0
	Vespertino	56	35.0	45	39.5	41	24.0
<b>Edad</b>	1 "11-12 años"	33	20.6	20	17.5	30	17.5
	2 "13 años"	58	36.3	33	28.9	47	27.5
	3 "14-17 años"	69	43.1	61	53.5	94	55.0
	1 "5 y 6"	15	9.4	10	8.8	11	6.4
<b>Cal. Español</b>	2 "7 y 8"	57	35.6	40	35.1	60	35.1
	3 "9 y 10"	72	45.0	53	46.5	84	49.1
	1 "5 y 6"	24	15.0	22	19.3	37	21.6
<b>Cal. Matemáticas</b>	2 "7 y 8"	51	31.9	41	36.0	54	31.6
	3 "9 y 10"	67	41.9	40	35.1	61	35.7
	1 "5 y 6"	6	3.8	4	3.5	1	0.6
<b>Promedio Secundaria***</b>	2 "7 y 8"	88	55.0	47	41.2	58	33.9
	3 "9 y 10"	31	19.4	41	36.0	84	49.1
	0 "Ninguna"	67	41.9	44	38.6	70	40.9
<b>Materias Reprobadas</b>	1 "1 o más"	93	58.1	70	61.4	101	59.1

\*Nota: Valores de Chi-cuadrado:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000

Tabla 12. Análisis de frecuencia de los distintos niveles de victimización con las distintas categorías socioeconómicas para víctimas (Leve N=160, Moderado N=114, + victimizado N=171) y niveles de significancia para los resultados de Chi-cuadrado.

Categoría	Variable	Leve		Moderado		+ Victimizado	
		n	%	n	%	n	%
<b>Conductas De riesgo</b>	Drogas	2	1.3	2	1.8	7	4.1
	Alcohol	84	52.5	69	60.5	95	55.6
	Pandillas*	11	6.9	15	13.2	9	5.3
	Sin riesgo	68	42.5	39	34.2	72	42.1
	Riesgo leve	79	49.4	59	51.8	85	49.7
	Riesgo moderado	10	6.3	7	6.1	9	5.3
	Alto riesgo	3	1.9	9	7.9	5	2.9
<b>Nivel de bienes</b>	“C” Bajos	35	21.9	28	24.6	43	25.1
	“B” Moderados	84	52.5	55	48.2	95	55.6
	“A” Mayores	35	21.9	23	20.2	30	17.5
<b>Tecnología</b>	“C” Bajos	38	23.8	28	24.6	38	22.2
	“B” Moderados	92	57.5	59	51.8	109	63.7
	“A” Mayores	24	15.0	15	13.2	19	11.1
<b>Infraestructura práctica</b>	“C” Bajos	24	15.0	10	8.8	26	15.2
	“B” Moderados	93	58.1	63	55.3	98	57.3
	“A” Mayores	37	23.1	31	27.2	42	24.6
<b>Infraestructura básica</b>	“C” Bajos	5	3.1	4	3.5	8	4.7
	“B” Moderados	74	46.3	45	39.5	80	46.8
	“A” Mayores	74	46.3	55	48.2	80	46.8

\*Nota: Valores de Chi-cuadrado:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000

Tabla 13. Análisis de frecuencia de las variables de los tipos de violencia escolar con el factor de los distintos niveles de víctimas (Rol nivel: 1 “leve” N=160; 2 “Moderado” N=114 y 3 “+ victimizado” N=171) y niveles de significancia para los resultados de Chi-cuadrado.

Tipos de violencia	Muy Bajo (1)	Bajo (2)	Regular (3)	Alto (4)	Muy Alto (5)	F	ROL nivel
Alumnos	7.5	11.9	<b>44.4</b>	24.4	11.9	1.14	1
	7.0	13.2	<b>46.5</b>	24.6	8.8		2
	7.6	9.9	<b>39.8</b>	26.9	15.8		3
Maestros	<b>45.0</b>	35.6	13.8	3.1	2.5	0.59	1
	<b>50.0</b>	31.6	14.0	1.8	2.6		2
	<b>40.4</b>	38.0	16.4	4.1	1.2		3
Alumno-Maestro	30.6	<b>32.5</b>	23.1	8.8	5.0	3.22	1
	33.3	<b>34.2</b>	22.8	8.8	0.9		2*
	25.1	26.3	<b>33.9</b>	9.9	4.7		3*
Maestro-alumno	32.5	<b>36.3</b>	18.1	9.4	3.8	1.49	1
	<b>42.1</b>	33.3	16.7	5.3	2.6		2
	<b>38.6</b>	30.4	22.2	4.7	4.1		3
Entre Otros.	<b>31.3</b>	18.1	26.9	11.9	11.9	0.57	1
	26.3	<b>28.9</b>	20.2	13.2	11.4		2
	21.6	24.6	<b>26.9</b>	17.5	9.4		3

\*Nota: Valores de F:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000

Tabla 14. Estadígrafos centrales y de dispersión, y contraste de hipótesis de las variables de IGv, vergüenza y comportamientos de victimización, en relación con el factor de regiones para cada nivel de víctimas (Rol nivel: 1 “leve” N=160; 2 “Moderado” N=114 y 3 “+ victimizado” N=171).

IGV, Vergüenza y comportamientos de victimización	Nivel	Costa		Frontera		Sur		Sierra		F	Sig.
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
IGV	1	2.31	0.58	<b>2.68</b>	0.88	2.38	0.68	2.21	0.78	2.32	.077
	2	2.12	0.52	2.38	0.76	2.34	0.60	<b>2.38</b>	0.45	1.22	.303
	3	<b>2.42</b>	0.66	2.29	0.61	<b>2.64</b>	0.80	2.39	0.72	2.12	.099
Reconocimiento de la vergüenza	1	2.10	0.59	2.20	0.61	2.23	0.77	2.26	0.81	0.45	.715
	2	3.01	0.98	3.13	0.71	2.88	0.95	3.07	0.92	0.43	.727
	3	<b>4.01</b>	0.75	<b>3.96</b>	0.81	<b>3.86</b>	0.83	<b>4.21</b>	0.73	1.14	.333
Desplazamiento de la vergüenza	1	2.04	0.53	2.20	0.48	2.08	0.55	2.22	0.74	0.81	.490
	2	2.45	0.71	2.56	0.65	2.43	0.77	<b>2.54</b>	0.51	0.22	.877
	3	<b>2.72</b>	0.89	<b>2.66</b>	1.05	<b>2.62</b>	0.94	2.62	1.05	0.10	.956
Comportamientos que disminuyen la violencia escolar	1	<b>3.85</b>	0.76	<b>3.76</b>	0.68	<b>3.75</b>	0.74	<b>3.92</b>	0.88	0.33	.803
	2	2.99	1.18	3.24	0.82	3.08	1.06	3.04	0.87	0.30	.820
	3	2.83	0.96	2.91	0.72	2.83	0.93	2.83	0.81	0.08	.968
Comportamientos que aumentan la violencia escolar	1	2.02	0.68	2.21	0.71	2.12	0.69	1.89	0.77	0.87	.454
	2	2.78	1.20	2.65	1.02	2.83	1.04	2.76	0.82	0.15	.926
	3	<b>3.34</b>	0.89	<b>3.50</b>	0.75	<b>3.37</b>	0.73	<b>3.49</b>	0.95	0.39	.757

Nota: (ninguna variable resultó ser significativa)

Tabla 15. Estadígrafos centrales y de dispersión, y contraste de hipótesis de las variables de tipos de enfrentamiento y empatía, en relación con el factor de regiones para cada nivel de víctimas (Rol nivel: 1 “leve” N=160; 2 “Moderado” N=114 y 3 “+ victimizado” N=171).

Tipos de enfrentamiento y empatía	Nivel	Costa (1)		Frontera (2)		Sur (3)		Sierra (4)		F	Sig.	Post hoc
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
<b>Enfrentamiento emocional</b>	1	2.02	.68	2.02	0.73	1.82	0.68	2.18	1.36	0.93	.424	
	2	2.95	0.89	2.76	1.28	2.50	1.17	2.72	0.83	1.19	.317	
	3	<b>3.10</b>	0.94	<b>2.81</b>	0.76	<b>2.82</b>	0.96	<b>2.93</b>	1.12	1.12	.342	
<b>Enfrentamiento evitativo</b>	1	2.26	0.68	2.00	0.77	2.09	0.83	2.21	1.00	0.98	.404	
	2	3.04	0.77	3.00	1.12	2.64	0.94	3.18	0.86	1.59	.196	
	3	<b>3.53</b>	0.92	<b>3.40</b>	0.61	<b>3.20</b>	0.91	<b>3.27</b>	0.90	1.48	.220	
<b>Enfrentamiento directo</b>	1	2.14	0.66	2.17	0.78	1.92	0.76	1.84	0.77	1.26	.287	
	2	3.14	0.76	<b>3.39</b>	1.12	2.57	0.99	2.52	0.77	5.10	.002	1>3
	3	<b>3.33</b>	0.79	3.35	0.74	<b>3.48</b>	0.76	<b>3.53</b>	0.87	.572	.634	
<b>Enfrentamiento revalorativo</b>	1	2.30	0.68	1.94	0.61	2.13	0.82	2.28	0.73	1.93	.126	
	2	3.07	0.77	3.12	1.17	2.69	0.86	2.61	0.80	1.98	.121	
	3	<b>3.44</b>	0.79	<b>3.75</b>	0.80	<b>3.37</b>	0.97	<b>3.47</b>	0.74	1.58	.195	
<b>Empatía afectiva</b>	1	2.28	0.63	2.03	0.70	2.01	0.75	1.70	0.61	3.13	.027	1>4
	2	3.02	0.65	3.20	1.00	3.02	0.93	2.72	0.72	0.81	.490	
	3	<b>3.44</b>	0.72	<b>3.61</b>	0.58	<b>3.65</b>	0.66	<b>3.57</b>	1.00	0.88	.449	
<b>Empatía cognitiva</b>	1	2.05	0.74	2.07	0.76	1.85	0.68	1.93	0.62	0.85	.465	
	2	2.76	0.72	3.03	1.21	2.75	0.95	2.79	0.61	0.53	.658	
	3	<b>3.37</b>	0.88	<b>3.34</b>	0.70	<b>3.52</b>	0.67	<b>3.55</b>	0.66	0.68	.563	

Nota: El número en paréntesis arriba en las columnas, refiere al número usado en la ilustración de diferencias significativas encontradas en la columna de “Post hoc”.  $P < 0.05$

Tabla 16. *Análisis de frecuencia de las variables de atribución socioeconómicas con el factor sexo (N=846) y niveles de significancia para los resultados de Chi-cuadrada para espectadores.*

Categoría	Variables atributivas	Hombres		Mujeres	
		n	%	n	%
<b>Trabajo</b>	Trabajan	28	3.3	38	4.5
	No trabajan	379	44.8	401	47.4
<b>Drogas</b>	Consume drogas	7	0.8	10	1.2
<b>Alcohol</b>	Consume alcohol	226	26.7	259	30.6
<b>Pandillas</b>	Pertenece a pandillas	29	3.4	34	4.0
<b>Conductas De riesgo</b>	Sin riesgo	166	19.6	166	19.6
	Riesgo leve	210	24.8	234	27.7
	Riesgo moderado	17	2.0	21	2.5
	Alto riesgo	14	1.7	18	2.1
<b>Nivel de bienes</b>	C “Bajos recursos”	88	10.4	93	11.0
	B “Recursos moderados”	214	25.3	244	28.8
	A “Mayores recursos”	82	9.7	82	9.7
<b>Tecnología y entretenimiento</b>	C “Bajos recursos”	74	8.7	87	10.3
	B “Recursos moderados”	246	29.1	276	32.6
	A “Mayores recursos”	57	6.7	49	5.8
<b>Infraestructura práctica</b>	C “Bajos recursos”	46	5.4	53	6.3
	B “Recursos moderados”	231	27.3	261	30.9
<b>Infraestructura básica</b>	A “Mayores recursos”	100	11.8	103	12.2
	C “Bajos recursos”	31	3.7	19	2.2
	B “Recursos moderados”	162	19.1	179	21.2
	A “Mayores recursos”	189	22.3	220	26.0

\*Nota: Valores de Chi-cuadrado (\*) p<.05; (\*\*) p<.001; p<.000 (Ninguna variable resultó ser significativa)

Tabla 17. *Estadígrafos centrales y de dispersión, y contraste de hipótesis de las variables de emociones morales con el factor de regiones (N=846) para espectadores.*

Emociones morales	Costa (1)		Frontera (2)		Sur (3)		Sierra (4)		F	Sig.	Post hoc
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Empatía afectiva	3.04	0.98	2.92	0.93	3.03	0.92	3.24	0.87	2.50	.058	
Empatía cognitiva	3.00	1.06	2.93	0.98	2.93	0.99	3.09	0.94	0.78	.501	
Reconocimiento de la vergüenza	3.31	1.13	3.16	1.09	3.16	1.10	3.54	1.08	3.51	.015	4>2,3
Desplazamiento de la vergüenza	2.41	0.83	2.33	0.76	2.37	0.80	2.36	0.85	0.30	.826	

Nota: El número en paréntesis arriba en las columnas, refiere al número usado en la ilustración de diferencias significativas encontradas en la columna de “Post hoc”. P<0.05

Tabla 18. *Estadígrafos centrales y de dispersión, y contraste de hipótesis de las variables enfrentamiento y comportamientos de victimización con el factor de regiones (N=846) para espectadores.*

Tipos de enfrentamiento y comportamientos de victimización	Costa		Frontera		Sur		Sierra		F	Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Enfrentamiento emocional	2.30	0.97	2.26	0.90	2.35	0.95	2.30	0.83	0.37	.773
Enfrentamiento evitativo	2.82	1.01	2.90	0.92	2.83	0.92	2.89	0.88	0.40	.749
Enfrentamiento directo	2.91	1.06	2.97	1.01	2.95	1.03	3.09	1.00	0.73	.531
Enfrentamiento revalorativo	2.97	1.01	2.99	0.97	2.99	0.97	3.27	0.87	2.42	.064
Comportamientos que disminuyen la violencia escolar	3.28	1.03	3.15	0.89	3.22	1.00	3.15	0.82	0.81	.484
Comportamientos que aumentan la violencia escolar	2.87	1.11	3.08	1.12	2.90	1.08	2.88	1.04	1.69	.168

Nota: Ninguna variable resultó tener diferencias significativas en relación a la región.

Tabla 19. Análisis de frecuencia de las variables de atribución escolar, como factor los distintos niveles de espectadores defensores (Leve N=22, Moderado N=147, + defensor N=51).

Categoría	Variable	Leve		Moderado		+ Agresivo	
		n	%	n	%	n	%
<b>Población</b>	Urbano	22	10	128	58.2	42	19.1
	Rural	0	0	19	8.6	9	4.1
<b>Región</b>	Costa	1	0.5	6	2.7	8	3.6
	Frontera	10	4.5	52	23.6	13	5.9
	Sur	9	4.1	69	31.4	22	10
	Sierra	2	0.9	20	9.1	8	3.6
<b>Grado escolar</b>	1°	12	5.5	63	28.6	27	12.3
	2°	5	2.3	46	20.9	12	5.5
	3°	5	2.3	38	17.3	12	5.5
<b>Turno</b>	Matutino	17	7.7	105	47.7	42	19.1
	Vespertino	5	2.3	42	19.1	9	4.1
<b>Edad</b>	1 "11-12 años"	3	1.4	29	13.2	12	5.5
	2 "13 años"	11	5.0	49	22.3	23	10.5
	3 "14-17 años"	8	3.6	69	31.4	16	7.3
	1 "5 y 6"	1	0.5	14	6.8	4	2.0
<b>Cal. Español</b>	2 "7 y 8"	6	2.9	51	24.9	17	8.3
	3 "9 y 10"	13	6.3	72	35.1	27	13.2
	1 "5 y 6"	4	2.0	26	12.7	8	3.9
<b>Cal. Matemáticas</b>	2 "7 y 8"	5	2.5	50	24.5	19	9.3
	3 "9 y 10"	11	5.4	60	29.4	21	10.3
	1 "5 y 6"	0	0	3	1.6	1	0.5
<b>Promedio secundaria</b>	2 "7 y 8"	12	6.5	52	28.3	25	13.6
	3 "9 y 10"	9	4.9	67	36.4	15	8.2
	0 "ninguna"	11	5.0	60	27.3	18	8.2
<b>Materias reprobadas</b>	1 "una o más"	11	5.0	87	39.5	33	15.0

\*Nota: Valores de Chi-cuadrada:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000 (ninguna variable resultó ser significativa)

Tabla 20. Análisis de frecuencia de las variables de atribución socioeconómicas, como factor los distintos niveles de espectadores defensores (Leve N=22, Moderado N=147, + defensor N=51).

Categoría	Variable	Leve		Moderado		+ Agresivo	
		n	%	n	%	n	%
<b>Conductas De riesgo</b>	Drogas	0	0	2	0.9	0	0
	Alcohol	9	4.1	81	36.8	27	12.3
	Pandillas	1	0.5	11	5.0	5	2.3
	Sin riesgo	13	5.9	58	26.4	21	9.5
	Riesgo leve	8	3.6	77	35.0	25	11.4
	Riesgo moderado	0	0	9	4.1	3	1.4
	Alto riesgo	1	0.5	3	1.4	2	0.9
<b>Nivel de bienes</b>	“C” Bajos	6	2.7	38	17.3	7	3.2
	“B” Moderados	11	5.0	79	35.9	31	14.1
	“A” Mayores	5	2.3	24	10.9	12	5.5
<b>Tecnología</b>	“C” Bajos	6	2.7	29	13.2	8	3.6
	“B” Moderados	11	5.0	96	43.6	34	15.5
	“A” Mayores	5	2.3	15	6.8	7	3.2
<b>Infraestructura práctica</b>	“C” Bajos	4	1.8	28	12.7	4	1.8
	“B” Moderados	12	5.5	80	36.4	30	13.6
	“A” Mayores	6	2.7	33	15.0	15	6.8
<b>Infraestructura básica</b>	“C” Bajos	2	0.9	7	3.2	2	0.9
	“B” Moderados	8	3.6	61	27.7	18	8.2
	“A” Mayores	12	5.5	72	32.7	30	13.6

\*Nota: Valores de Chi-cuadrada:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000 (ninguna variable resultó ser significativa).

Tabla 21. *Estadísticos centrales y de dispersión, y contraste de hipótesis de las variables de tipos de enfrentamiento y empatía, en relación con el factor de regiones para cada nivel de espectadores-defensores (Leve N=22, Moderado N=147, + defensor N=51).*

Tipos de enfrentamiento y empatía	Nivel	Costa		Frontera		Sur		Sierra		F	Sig.
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Enfrentamiento emocional	1			1.82	0.56	<b>1.61</b>	1.29	2.25	1.41	0.35	.709
	2	2.16	1.03	2.45	1.01	2.18	1.00	2.32	0.69	0.79	.501
	3	2.59	0.90	2.72	1.14	2.69	1.22	<b>3.06</b>	1.18	0.26	.853
Enfrentamiento evitativo	1			2.27	0.62	2.69	0.90	2.25	0.70	0.78	.473
	2	3.00	1.27	2.93	0.76	<b>2.87</b>	1.16	2.98	0.75	0.09	.962
	3	3.59	0.69	3.01	0.53	3.06	0.98	<b>3.09</b>	0.73	1.00	.401
Enfrentamiento directo	1			2.02	0.83	<b>1.91</b>	0.81	3.50	0.35	3.24	.063
	2	3.12	1.04	3.19	0.87	3.08	1.14	3.42	0.81	0.60	.613
	3	3.50	0.95	3.71	0.83	3.69	0.92	<b>3.81</b>	0.83	0.17	.914
Enfrentamiento revalorativo	1			<b>2.40</b>	0.64	2.52	1.08	2.75	0.35	0.15	.858
	2	3.20	1.01	3.37	0.84	3.15	1.09	3.21	0.85	0.51	.673
	3	4.18	0.57	3.67	0.68	3.53	0.97	<b>3.87</b>	0.80	1.31	.280
Empatía afectiva	1			3.00	0.82	3.20	0.95	<b>2.40</b>	0.28	0.70	.506
	2	3.56	0.44	3.48	0.88	3.28	1.01	3.58	1.01	0.74	.525
	3	3.80	0.86	3.69	0.42	3.41	0.62	<b>3.70</b>	0.63	1.05	.376
Empatía cognitiva	1			2.62	1.08	2.47	0.97	<b>2.12</b>	0.17	0.21	.805
	2	3.75	0.57	3.26	0.99	3.30	1.03	3.47	0.92	0.58	.629
	3	3.81	0.65	<b>3.76</b>	0.67	3.62	0.66	3.50	0.86	0.38	.764

Nota: (ninguna de las variables resultó ser significativa).  $P < 0.05$  (Ninguna variable resultó tener diferencias significativas).

Tabla 22. *Análisis de frecuencia de las variables de atribución escolar, como factor los distintos niveles de espectadores evasivos. (Leve N=35, Moderado N=158, + evasivo N=61) y niveles de significancia para los resultados de Chi-cuadrado.*

Categoría	Variable	Leve		Moderado		+ Evasivos	
		n	%	n	%	n	%
<b>Población</b>	Urbano	31	12.2	134	52.8	51	20.1
	Rural	4	1.6	24	9.4	10	3.9
<b>Región</b>	Costa	3	1.2	19	7.5	7	2.8
	Frontera	10	3.9	55	21.7	22	8.7
	Sur	16	6.3	56	22	25	9.8
	Sierra	6	2.4	28	11	7	2.8
<b>Grado escolar</b>	1°	15	5.9	47	18.5	20	7.9
	2°	9	3.5	58	22.8	21	8.3
	3°	11	4.3	53	20.9	20	7.9
<b>Turno</b>	Matutino	25	9.8	122	48	50	19.7
	Vespertino	10	3.9	36	14.2	11	4.3
<b>Edad</b>	1 "11-12 años"	9	3.5	19	7.5	8	3.1
	2 "13 años"	8	3.1	49	19.3	21	8.3
	3 "14-17 años"	18	7.1	90	35.4	32	12.6
<b>Cal. Español</b>	1 "5 y 6"	6	2.7	7	3.1	4	1.8
	2 "7 y 8"	11	4.9	52	23.2	21	9.4
	3 "9 y 10"	14	6.3	83	37.1	26	11.6
<b>Cal. Matemáticas</b>	1 "5 y 6"	6	2.7	16	7.1	4	1.8
	2 "7 y 8"	14	6.2	51	22.6	27	11.9
	3 "9 y 10"	12	5.3	76	33.6	20	8.8
<b>Promedio secundaria</b>	1 "5 y 6"	1	0.5	0	0	0	0
	2 "7 y 8"	11	5.3	46	22.1	21	10.1
	3 "9 y 10"	13	6.3	86	41.3	30	14.4
<b>Materias reprobadas</b>	0 "ninguna"	11	4.3	58	22.8	26	10.2
	1 "una o más"	24	9.4	100	39.4	35	13.8

\*Nota: Valores de Chi-cuadrado (\*)  $p < .05$ ; (\*\*)  $p < .001$ ;  $p < .000$  (Ninguna variable resultó ser significativa).

Tabla 23. *Análisis de frecuencia de los distintos niveles de espectadores-evasivos con el factor de las distintas variables socioeconómicas (Leve N=35, Moderado N=158, + evasivo N=61) y niveles de significancia para los resultados de Chi-cuadrado.*

Categoría	Variable	Leve		Moderado		+ Evasivos	
		n	%	n	%	n	%
<b>Conductas De riesgo</b>	Drogas	2	0.8	4	1.6	0	0
	Alcohol	24	9.4	102	40.2	32	12.6
	Pandillas	3	1.2	7	2.8	5	2.0
	Sin riesgo	11	4.3	53	20.9	26	10.2
	Riesgo leve	20	7.9	95	37.4	30	11.8
	Riesgo moderado	1	0.4	6	2.4	3	1.2
	Alto riesgo	3	1.2	4	1.6	2	0.8
<b>Nivel de bienes</b>	“C” Bajos	8	3.1	31	12.2	7	2.8
	“B” Moderados	20	7.9	86	33.9	40	15.7
	“A” Mayores	6	2.4	34	13.4	8	3.1
<b>Tecnología</b>	“C” Bajos	8	3.1	27	10.6	6	2.4
	“B” Moderados	24	9.4	101	39.8	42	16.5
	“A” Mayores	2	0.8	18	7.1	6	2.4
<b>Infraestructura práctica</b>	“C” Bajos	5	2.0	19	7.5	3	1.2
	“B” Moderados	16	6.3	91	35.8	43	16.9
	“A” Mayores	13	5.1	38	15.0	9	3.5
<b>Infraestructura básica</b>	“C” Bajos	2	0.8	9	3.5	3	1.2
	“B” Moderados	14	5.5	51	20.1	22	8.7
	“A” Mayores	18	7.1	91	35.8	30	11.8

\*Nota: Valores de Chi-cuadrado:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000 (Ninguna variable resultó significativa)

Tabla 24. Estadígrafos centrales y de dispersión, y contraste de hipótesis de las variables de IGv, vergüenza y comportamientos de victimización, en relación con el factor de regiones para cada nivel de espectador-evasivo (Leve N=35, Moderado N=158, + evasivo N=61)

IGV, Vergüenza y comportamientos de victimización	Nivel	Costa (1)		Frontera (2)		Sur (3)		Sierra (4)		F	Sig.
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
		IGV	1	<b>2.46</b>	1.41	1.92	0.71	2.07	0.62		
	2	2.16	0.55	2.17	0.69	2.08	0.65	<b>1.90</b>	0.38	1.25	.293
	3	2.05	0.44	1.97	0.42	2.05	0.54	2.20	1.22	0.25	.855
Reconocimiento de la vergüenza	1	<b>4.13</b>	0.55	3.52	0.96	3.80	1.01	3.77	0.96	0.34	.790
	2	3.86	1.05	3.76	0.98	3.94	0.92	4.09	0.97	0.79	.500
	3	<b>3.21</b>	0.67	3.26	0.81	3.68	1.11	3.61	1.00	0.95	.420
Desplazamiento de la vergüenza	1	<b>3.30</b>	1.27	2.66	0.84	2.73	0.98	2.43	0.81	0.56	.641
	2	2.22	0.96	2.30	0.88	2.50	0.98	<b>2.14</b>	0.91	1.06	.364
	3	2.45	0.62	2.42	0.68	2.18	0.68	2.29	0.35	0.66	.579
Comportamientos que disminuyen la violencia escolar	1	<b>1.91</b>	0.52	2.55	0.80	2.32	0.83	2.54	0.29	0.67	.575
	2	2.92	1.13	2.79	0.68	3.00	1.00	2.80	0.75	0.64	.585
	3	3.60	1.04	<b>3.88</b>	0.73	3.58	0.76	3.35	0.78	1.03	.385
Comportamientos que aumentan la violencia escolar	1	3.95	0.57	<b>4.10</b>	0.73	3.87	0.58	3.83	0.72	0.30	.822
	2	3.37	1.29	3.30	0.99	3.36	0.91	3.40	0.83	0.07	.974
	3	2.51	0.95	2.01	0.67	1.99	0.72	<b>1.95</b>	0.66	1.03	.384

Nota:  $P < 0.05$  (Ninguna de las variables resultó tener diferencias significativas para ningún nivel de espectador-evasivo).

Tabla 25. *Estadísticos centrales y de dispersión, y contraste de hipótesis de las variables de tipos de enfrentamiento y empatía, en relación con el factor de regiones para cada nivel de espectadores-evasivos (Leve N=35, Moderado N=158, + evasivo N=61)*

Tipos de enfrentamiento y empatía	Nivel	Costa (1)		Frontera (2)		Sur (3)		Sierra (4)		F	Sig.	Post hoc
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Enfrentamiento emocional	1	2.41	0.83	<b>1.70</b>	0.70	1.81	0.60	2.20	0.57	1.50	.233	
	2	2.03	0.85	2.20	0.90	2.43	1.03	2.08	0.79	1.44	.233	
	3	<b>2.78</b>	0.61	2.63	0.84	2.51	0.93	2.50	0.92	0.23	.874	
Enfrentamiento evitativo	1	2.83	0.52	2.47	0.93	2.39	0.68	<b>2.29</b>	0.45	0.40	.753	
	2	3.01	0.80	3.22	0.84	3.04	0.90	3.16	0.96	0.52	.669	
	3	2.78	0.63	3.52	0.58	3.23	0.84	<b>3.57</b>	0.86	2.15	.103	
Enfrentamiento directo	1	2.25	0.90	<b>2.20</b>	0.70	2.29	0.78	2.45	0.43	0.16	.921	
	2	3.21	1.08	3.44	0.97	3.17	0.99	3.35	0.90	0.79	.500	
	3	3.35	1.02	3.46	0.73	3.51	0.63	<b>4.35</b>	0.69	3.12	.033	4>1
Enfrentamiento revalorativo	1	<b>2.33</b>	0.72	2.52	0.54	2.40	0.63	2.54	0.64	0.15	.926	
	2	3.50	0.73	3.41	0.93	3.23	0.91	3.62	0.76	1.38	.251	
	3	3.42	0.44	3.57	0.68	3.60	0.68	<b>3.96</b>	0.61	0.87	.458	
Empatía afectiva	1	3.00	0.87	<b>2.36</b>	0.89	2.87	0.78	2.93	0.43	1.17	.335	
	2	3.32	0.94	3.32	0.93	3.52	0.87	3.53	0.75	0.67	.567	
	3	3.22	0.40	3.36	0.84	3.40	0.74	3.45	0.89	0.12	.948	
Empatía cognitiva	1	2.66	0.87	<b>2.45</b>	0.83	2.48	0.66	2.91	0.64	0.63	.598	
	2	3.27	0.89	3.41	0.78	3.45	0.91	<b>3.60</b>	0.74	0.63	.592	
	3	3.53	0.72	3.52	0.82	3.24	0.66	3.28	0.76	0.70	.555	

*Nota: El número en paréntesis arriba en las columnas, refiere al número usado en la ilustración de diferencias significativas encontradas en la columna de "Post hoc". P<0.05*

Tabla 26. Análisis de frecuencia de las variables de atribución escolar, como factor los distintos niveles de espectadores-reforzadores (Leve N=82; Moderado N=257; Altamente reforzador N=33)

Categoría	Variable	Leve		Moderado		+ Reforzador	
		n	%	n	%	n	%
<b>Población</b>	Urbano	68	18.3	216	58.1	30	8.1
	Rural	14	3.8	41	11.0	3	0.8
<b>Grado escolar</b>	1°	29	7.8	100	26.9	9	2.4
	2°	24	6.5	83	22.3	10	2.7
	3°	29	7.8	74	19.9	14	3.8
<b>Turno</b>	Matutino	58	15.6	171	46.0	20	5.4
	Vespertino	24	6.5	86	23.1	13	3.5
<b>Edad</b>	1 "11-12 años"	9	2.4	51	13.7	5	1.3
	2 "13 años"	27	7.3	67	18.1	7	1.9
	3 "14-17 años"	46	12.4	38	37.2	21	5.7
<b>Cal. Español</b>	1 "5 y 6"	9	2.8	31	9.5	4	1.2
	2 "7 y 8"	25	7.7	77	23.7	10	3.1
	3 "9 y 10"	39	12.0	117	36.0	13	4.0
<b>Cal. Matemáticas</b>	1 "5 y 6"	17	5.3	47	14.7	7	2.2
	2 "7 y 8"	27	8.4	79	24.7	10	3.1
	3 "9 y 10"	29	9.1	95	29.7	9	2.8
<b>Promedio secundaria</b>	1 "5 y 6"	2	0.7	7	2.3	1	0.3
	2 "7 y 8"	43	14.2	129	42.7	12	4.0
	3 "9 y 10"	21	7.0	77	25.5	10	3.3
<b>Materias reprobadas</b>	0 "ninguna"	32	8.6	103	27.7	14	3.8
	1 "una o más"	50	13.4	154	41.4	19	5.1

\*Nota: Valores de Chi-cuadrada:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000 (Ninguna variable resultó tener diferencias significativas)

Tabla 27. Análisis de frecuencia de las variables de atribución socioeconómicas, como factor los distintos niveles de espectadores-reforzadores (Leve N=82; Moderado N=257; Altamente reforzador N=33)

Categoría	Variable	Leve		Moderado		+ Reforzador	
		n	%	n	%	n	%
<b>Conductas</b>	Drogas**	5	1.3	2	0.5	2	0.5
<b>De riesgo</b>	Alcohol	49	13.2	145	39.0	16	4.3
	Pandillas	10	2.7	17	4.6	4	1.1
	Sin riesgo	30	8.1	105	28.2	15	4.0
	Riesgo leve	40	10.8	135	36.3	14	3.8
	Riesgo moderado	6	1.6	9	2.4	1	0.3
	Alto riesgo	6	1.6	8	2.2	3	0.8
<b>Nivel de bienes</b>	“C” Bajos	19	5.1	62	16.7	3	0.8
	“B” Moderados	40	10.8	132	35.5	19	5.1
	“A” Mayores	19	5.1	48	12.9	8	2.2
<b>Tecnología</b>	“C” Bajos	16	4.3	58	15.6	3	0.8
	“B” Moderados	47	12.6	145	39.0	22	5.9
	“A” Mayores	13	3.5	35	9.4	5	1.3
<b>Infraestructura práctica</b>	“C” Bajos	9	2.4	25	6.7	2	0.5
	“B” Moderados	46	12.4	155	41.7	19	5.1
	“A” Mayores	22	5.9	58	15.6	9	2.4
<b>Infraestructura básica</b>	“C” Bajos	7	1.9	18	4.8	0	0
	“B” Moderados	32	10.2	122	32.8	13	3.5
	“A” Mayores	38	10.2	102	27.4	16	4.3

\*Nota: Valores de Chi-cuadrada:(\*) p<.05;(\*\*) p<.001; p<.000

Tabla 28. Estadígrafos centrales y de dispersión, y contraste de hipótesis de las variables de IGV, vergüenza y comportamientos de victimización, en relación con el factor de regiones para cada nivel de espectador-reforzador (Leve N=82, Moderado N=257, Altamente reforzador N=33)

IGV, Vergüenza y comportamientos de victimización	Nivel	Costa (1)		Frontera (2)		Sur (3)		Sierra (4)		F	Sig.
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
IGV	1	<b>2.04</b>	0.54	2.11	0.77	2.27	0.72	2.12	0.76	0.53	.668
	2	2.26	0.64	2.36	0.70	2.27	0.69	<b>2.17</b>	0.65	0.57	.632
	3	1.88	0.57	1.92	0.68	2.43	0.40	2.20		2.35	.093
Reconocimiento vergüenza	1	<b>2.70</b>	0.88	2.39	0.83	2.62	0.58	2.69	0.64	0.69	.557
	2	2.75	1.07	2.79	0.94	2.70	1.01	2.85	1.07	0.18	.906
	3	2.64	0.57	2.32	0.78	2.17	0.70	2.06		1.17	.337
Desplazamiento vergüenza	1	<b>2.47</b>	0.61	2.22	0.52	2.48	0.45	2.29	0.64	1.17	.325
	2	2.43	0.88	2.49	0.79	2.39	0.83	<b>2.30</b>	0.85	0.35	.784
	3	2.40	0.49	<b>2.10</b>	0.59	2.09	0.64	2.43		0.87	.466
Comportamientos que disminuyen violencia escolar	<b>1</b>	<b>4.02</b>	<b>0.6</b>	<b>3.53</b>	<b>0.61</b>	<b>3.67</b>	<b>0.53</b>	<b>3.52</b>	<b>0.60</b>	<b>2.83</b>	<b>.043</b>
	2	3.30	1.10	3.38	0.91	3.39	1.00	3.30	0.83	0.13	.937
	3	2.97	0.98	<b>2.65</b>	0.29	2.34	0.90	2.25		0.63	.599
Comportamientos que aumentan violencia escolar	1	1.94	0.58	<b>2.18</b>	0.99	2.39	0.58	2.07	0.87	1.59	.197
	2	2.73	1.06	2.89	1.04	2.84	1.05	2.89	1.01	0.33	.802
	3	3.88	0.70	3.94	0.63	3.84	0.61	<b>2.57</b>		1.37	.270

Nota:  $P < 0.05$  (Ninguna de las variables resultó tener diferencias significativas para ningún nivel de espectador-evasivo).

Tabla 29. *Estadígrafos centrales y de dispersión, y contraste de hipótesis de las variables de tipos de enfrentamiento y empatía, en relación con el factor de regiones para cada nivel de espectador-reforzador (Leve N=82, Moderado N=257, Altamente reforzador N=33)*

Tipos de enfrentamiento y empatía	Nivel	Costa (1)		Frontera (2)		Sur (3)		Sierra (4)		F	Sig.	Post hoc
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Enfrentamiento emocional	1	2.71	0.96	2.57	1.02	2.90	0.81	2.54	0.96	1.55	.221	
	2	2.22	0.99	2.30	0.82	2.23	0.83	2.12	0.69	0.29	.828	
	3	2.00	0.46	1.47	0.50	1.84	0.64	2.000		1.55	.221	
Enfrentamiento evitativo	1	2.90	1.02	3.17	0.95	3.06	0.80	2.84	0.73	0.50	.683	
	2	2.59	1.08	2.69	1.04	2.63	0.84	2.50	0.95	0.30	.826	
	3	2.30	0.63	2.27	0.82	1.98	0.76	2.50		0.50	.683	
Enfrentamiento directo	1	3.30	0.98	3.43	0.85	2.96	0.77	3.09	0.80	0.59	.621	
	2	2.46	0.99	2.63	1.00	2.60	0.97	2.39	0.88	0.71	.542	
	3	2.22	0.59	1.82	0.71	2.09	0.85	2.50		0.59	.621	
Enfrentamiento revalorativo	1	2.84	0.86	3.01	0.82	2.91	0.71	3.22	0.64	0.49	.691	
	2	2.55	0.98	2.63	0.98	2.70	0.94	2.86	0.95	0.74	.526	
	3	1.88	0.77	1.95	0.70	2.01	0.60	2.75		0.49	.691	
Empatía afectiva	1*	3.00	0.87	2.82	0.60	2.85	0.63	2.89	0.49	3.26	.035	1>2,3,4
	2	2.54	0.98	2.62	0.89	2.52	0.89	2.68	0.85	0.33	.803	
	3*	2.40	0.44	1.86	0.36	2.50	0.65	2.60		3.26	.035	4>1,2,3
Empatía cognitiva	1	3.21	0.92	2.80	0.92	2.90	0.68	2.88	0.76	0.33	.797	
	2	2.52	1.08	2.50	0.90	2.41	1.00	2.50	0.88	0.17	.916	
	3	2.1	1.08	1.80	0.53	2.07	0.83	2.00		0.33	.797	

*Nota: El número en paréntesis arriba en las columnas, refiere al número usado en la ilustración de diferencias significativas encontradas en la columna de "Post hoc". P<0.05*